الجمـــهورية الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE 8 MAI 1945 GUELMA
Faculté des lettres et langues
Département de la langue et littérature arabe

وزارة التعليم العـالي والبحـث العلمي
جامعـــة 8 مـاي 1945 قالمـــــة
كليـــــة الآداب واللّغات
قسم اللغة والأدب العربي

الرقم: .....

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة
الماستـــــر
تخصص: (لسانيات تطبيقية)

أثر النظريات المعرفيّة في تنمية مهارة الفهم في الكتاب المدرسي الجزائري كتابي في اللغة العربيّة للسنة أولى متوسط – أنموذجا -

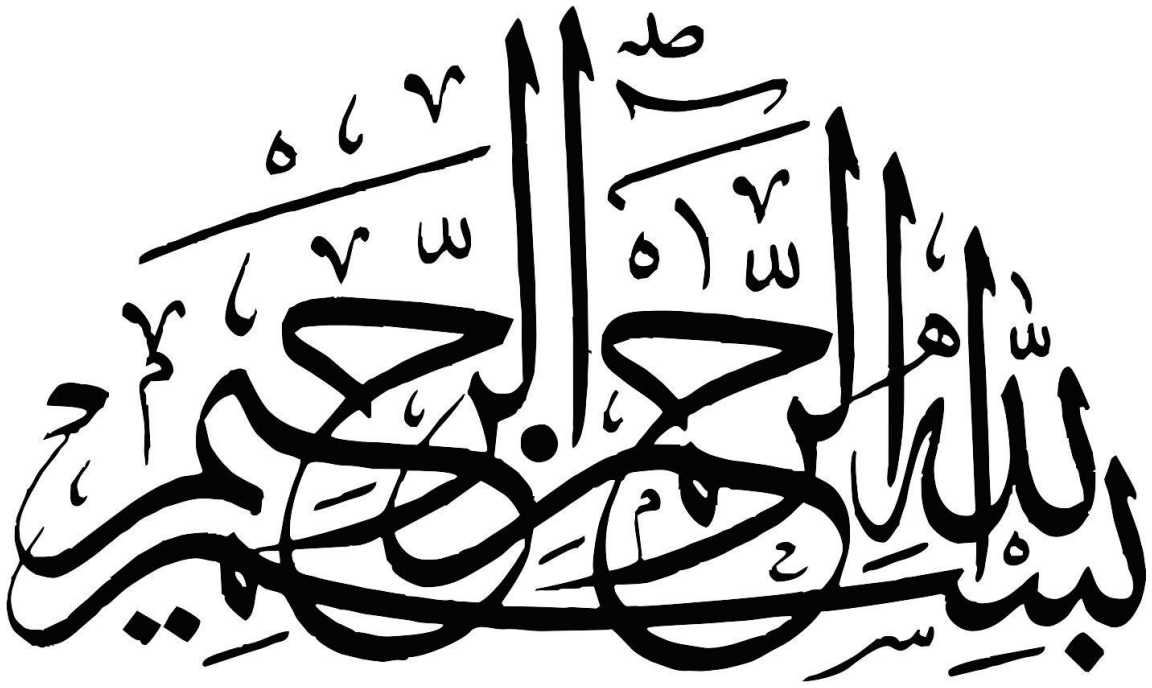
مقدمة من قبل:
الطالب (ة): هناء بجاوي.
الطالب (ة): نسرين نعامنية.

تاريخ المناقشة: 12/ 07/ 2021

أمام اللجنة المشكلة من:

الاسم واللقب	الرتبـــة	مؤسسة الانتماء	الصفة
بوزيد ساسي هادف	أ. التعليم العالي	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	مناقشا
حدة روابحية	أ.محاضرة .أ.	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	مشرفا ومقررا
إبراهيم براهيمي	أ. محاضرة.أ.	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	رئيسا

السنة الجامعية: 2021/2020


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

قال صلى الله عليه وسلم " من لم يشكر الناس لم يشكر الله"

الحمد لله ربي العالمين، على إحسانه وتوفيقه وامتنانه ونشهد أنّ لا إلاه إلا الله وأن محمد رسول الله.

نشكرك ربي على نعمك التي لا تحصى و آلائك التي لاتعدّ، نحمدك ربي على أن يسرت لنا إتمام هذا البحث على الوجه الذي نرجو أن ترضى به عنّا.

نتوجه بالشكر إلى من شرفتنا بإشرافها على مذكرتنا **" الدكتورة حدة روابحية "**، التي لها الفضل بعد الله تعالى على البحث والباحث مذ كان الموضوع عنوانا وفكرة إلى أن صار رسالة وبحث فلها منا أطيب التحيّة والتقدير.

ونتوجه بالشكر الجزيل إلى **أساتذتنا الفضلاء** في قسم اللغة والأدب العربي، والشكر موصول إلى **أساتذتنا الموقرين** في لجنة المناقشة رئاسة و أعضاء لتفضلهم علينا بقبول مناقشة هذه الرسالة، فهم أهل لسد خللها وتقويم معوجها وتهذيب نتواتها والإبانة عن مواطن القصور فيها سائلين الله الكريم أنّ يثبتهم عنا خيرا.

ملخص:

تهدف هذه الدراسة للوقوف على أثر النظريات المعرفية في تنمية مهارة الفهم من خلال تدريس أنشطة اللغة العربية، فجاءت موسومة ب:أثر النظريات المعرفية في تنمية مهارة الفهم في الكتاب المدرسي الجزائري -كتابي في اللغة العربية للسنة أولى متوسط أنموذجا، تكمن أهمية هذه الدراسة في كيفية استثمار التطبيقات التربوية للنظريات المعرفية في تدريس أنشطة اللغة العربية وأثرها في تنمية مهارة الفهم ، حيث توصلت للعديد من النتائج أهمها أنّ النظريات المعرفية تعمل على تنمية القدرات العقلية العليا من تذكر وفهم واكتشاف ، وتعمل على اتاحة الفرصة للمتعلمين على بناء تعلّماتهم بأنفسهم وتقويمها بإشراف وتوجيه المعلم فقط . واعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يقتضي الوصف والتحليل ، واقتضى البحث ـن نقسمه إلى مدخل وفصلين تسبقهما مقدمة وتتلوهما خاتمة ، حيث قمنا في المدخل بضبط المصطلحات المفاتيح للبحث وتحديد مفاهيمها ،أما الفصل الأول فتضمن أهم النظريات المعرفية والتطبيقات التربوية لكل منها ، وختمنا الفصل بخصائص النمو عند متعلّمي السنة أولى متوسط ، وقسم الفصل الثاني على قسمين تناولنا في الأول تجليات النظريات المعرفيّة في الكتاب المدرسّي للغة العربيّة و الإجراءات المنهجية والأدوات المستعملة في الدراسة بالإضافة إلى تحليل وعرض نتائج الاستبيانات.

الكلمات المفتاحية: التعلّم، المتعلّم، نظريات التعلّم، نظريات التعلّم المعرفيّة، الأنشطة اللغوية، مهارة الفهم.

Résumer :

Cette étude du stationnement vise l’impact des théories cognitives sur le développement des compétences en compréhension .Marqué par l’Impact des théories cognitives sur le développement des compétences en compréhension le manuel algérien écrit en arabe pour la première année du médium Andujar. L’importance de cette étude réside dans la façon dont les applications éducatives des théories de la connaissance peuvent être investies dans l’enseignement des activités en langue arabe et leur impact sur le développement des compétences

comprendre et trouver de nombreux résultats, dont le plus important est que les théories cognitives développent des capacités mentales plus élevées que de se rappeler de réaliser, de comprendre et de découvrir, en ajoutant ses fondements et ses principes aux activités en langue arabe, ces derniers permettent aux apprenantes de construire leur propre apprentissage.et l'évaluer avec la supervision et les conseils de l'enseignant, dans cette étude nous avons utilisé l'approche descriptive qui nécessite une description et une analyse , la recherche a exigé de le diviser en une entrée et introduction précédés d'une introduction et suivis d'un épilogue. Dans le premier chapitre , nous avons présenté les théories du savoir et les applications éducatives les plus importantes. pour chacun d'eux, nous avons conclu le chapitre en présentant les caractéristiques de croissance les plus importantes des apprenants moyens de première année , la chapitre il est consacré a l'étude appliquée et a la présence sur le terrain, ou nous examinons les manifestations des théories cognitives dans le manuel arabe et leur impact sur le développement des compétences de compréhension, et les outils méthodologiques utilisés dans l'étude ainsi que l'analyse et la présentation des résultats des questionnaires.

Mots-clés: apprentissage, apprentissage, theories de l'apprentissage des connaissnes, theories de l'apprentissage des connaissances, activités langaiéres, capacité de comprendre , manuel.

مقدمة

مقدمة

يعدّ موضوع **التعلّم** أحد المواضيع المهمة التي لا تزال مطلبًا جوهريًا من مطالب الحياة الاجتماعيّة عامة وحياة المتعلّم خاصة، فأصبح البّحث في كيفية اكتساب وتعلّم اللّغة العربيّة وأنشطتها موضوعًا شائكًا ومهمًا في علم النّفس التربويّ، الّذي يهدف لمساعدة المعلّم على ترشيد عملية التّدريس وتنميّة كفاءاته ومهاراته لفهم سلوك المتعلّم وضبطه والتنبؤ به، رغبة في وضع محاولات منظّمة تُفسير عملية التعلّم.

من هنا برز دور **نظريات التعلّم** بعدّها محاولة جادّة في توليد المعرفة حول السّلوك الإنسانيّ وتنظيمها وتجميعها في أطر من الحقائق والمبادئ؛ التي تهدف لتفسير عمليّة التعلّم عامة وسلوك المتعلّم خاصة، وإن كانت تختلف هذه النّظريات على مستوى الرؤيّة وتصوّر آليات التّعلّم إلاّ أنّها تتقاطع حول ما تفرضه البيئة والواقع على المتعلّم من خصائص اجتماعية ونفسية.

ونظرا لاهتمامنا الكبير بهذا الموضوع فأنّنا سنسلط الضوء على هذه النظريات وأكثرها تماشيا مع خصائص المتعلّم، انطلاقًا من الإشكاليّة الآتيّة: **كيف يمكن أنّ تسهم نظريات التعلّم المعرفيّة في تطوير أنشطة اللّغة العربيّة وتحسين تعليمها في مرحلة التّعليم المتوسط؟**

وتنبثق عن هذه الإشكاليّة العديد من التساؤلات الفرعيّة نذكر منها:

- ماهي أهم النّظريات المعرفيّة؟ وفيم تتمثّل تطبيقاتها التّربويّة؟

- كيف تتجلى النّظريات المعرفية في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسط؟

-كيف يمكن استثمار التّطبيقات التّربويّة للنّظريات المعرفيّة في تنميّة مهارة الفهم من خلال تدريس أنشطة اللّغة العربيّة؟

وغالبًا ما تكون البحوث تَتِمة لما سبقها من الدّراسات أو إضافة عليها، وهو ما يُعرف بالدّراسات السّابقة التي توّلد في البّاحث تساؤلات يسعى للإجابة عنها، أو إضافات يبدأ منها ولعلّ أبرز الدّراسات التي لها علاقة بموضوع بحثنا نذكر:

- أطروحة دكتوراه للباحث **"شاه خالد"** الموسومة بـــ: **" تطوير نموذج تدريس النّحو في ضوء نظريّة التّعلّم البنائيّ"**، بالتّطبيق على طلبة قسم اللّغة والأدب العربيّ، قسم اللّغة والأدب العربيّ، كليّة الدّراسات العليا، جامعة **"مولانا مالك إبراهيم الإسلامية"، "مالانج"- أندونيسيا-،2016م**، وتهدف هذه الدّراسة لتطوير نموذج تدريس النّحو في ضوء **"نظرية بياجيه"**، ومعرفة فعاليّة **نموذج تدريس النّحو** لرفع دافعيّة الطّلبة في تعلّمهم للنحو، حيث توصّل إلى عدّة نتائج أهمها: أنّ

نموذج تدريس النّحو المطوّر يتكوّن من استخدام مدخل واستراتيجية التّعلّم البنائيّ مثل: **التّشويق والاكتشاف والتّفسير والفهم، وضرورة استخدام طرائق تدريس متنوّعة بين الاستقرائيّة وحلّ المشكلات.**

- أطروحة دكتوراه للباحث**"حاج عبو شرفاوي"** الموسومة بـــ: **"علاقة البنية الافتراضيّة بالبنيّة المعرفيّة الملاحظة دراسة تحليليّة في ضوء نظرية بياجيه لدى عيّنة من طلبة المتوسطّات والثّانويات"**، كليّة العلوم الاجتماعيّة، قسم **"علم النّفس"**، جامعة وهران، 2012م. حيث تهدف هذه الدّراسة إلى الكّشف عن العلاقة الارتباطيّة بين البنيّة العقليّة المعرفيّة ومستوى الذّكاء لدى أفراد العيّنة، بالإضافة للكشف عن مستوى البنيّة العقليّة المعرفيّة التي وصل إليها أفراد العيّنة، وفقًا لنظريّة **"بياجيه"**، ومعرفة الفروق في التّحصيل الدّراسي ومستويات الملاحظة. وتوصلت هذه الدّراسة إلى الكشف عن طبيعة البنيّة المعرفيّة الافتراضية والمرحلة المعرفيّة التي ينتمي إليها **المتعلّم**، وأنّ مفهوم مرحلتيّ التعلّيم المتوسط والثّانوي وانتماء المتعلّمين لهما جاء متقاربًا مع ما وصل إليه **"بياجيه"**، وتوصلت كذلك إلى عدم وجود توافق في إدراك المتعلّمين لمفاهيم البنّية الافتراضيّة ومستويات فهم المادة الدّراسيّة خاصة عند المتعلّمين المترددين والّذين ظهر أنّهم متنقلون في مستويات فهمهم للبنيّة المعرفيّة الملاحظة، وهو ما يفسّره اعتماد المتعلّمين على الذّاكرة أكثر من الفهم.

- مقال منشور في مجلة كليّة التربيّة، جامعة **الأزهر** الموسومة بـــ: **"تطوير نموذج تدريس البلاغة في ضوء نظريات التّعلّم والتّعليم"**؛العدد165، ج3، 2010م، وتهدف هذه الدّراسة إلى التّعرّف على أهم **نظريات التّعلّم** التي استندت إليها البّحوث والدّراسات لتطوير عملية التعلّم والتّعليم، وأهميّة تَبَنِي نماذج تدرسيه تستند لمبادئ النّظريات المعرفيّة، والتي توصلت إلى أنّ النموذج المقترح لابد أن يبنى على أسس نظريّة التعلّم المستند إلى الدماغ ومبادئها من أهمها: الدماغ نظام ديناميكي معقد، بالإضافة إلى أن التعلّم ذو طابع تطويري يتضمن دائما عمليات واعية وعمليات لا واعية.

لذلك جاءت دراستنا موسومة بـــ**:" أثر النّظريات المعرفيّة في تنميّة مهارة الفهم في الكتاب المدرسي الجزائري -كتابي في اللّغة العربيّة للسنة أولى متوسط أنموذجا-"**؛ حيث يدور محتوى هذه الدّراسة حول تجليات أهم **النّظريات**

المعرفيّة وأثرها في تنميّة **مهارة الفهم** من خلال **أنشطة اللّغة العربيّة** المتضمنة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسط.

لذلك ارتأينا أن نعالج في هذه الدّراسة تجلي نظريات التعلّم المعرفيّة بأهم تصنيفاتها في الكّتاب المدرسي، وأثرها في تنمية مهارة الفهم من خلال تدريس أنشطة اللّغة العربيّة، وكيف يمكن استثمار هذه النّظريات في تحسين وتطوير تعليميّة اللغة العربيّة عامة وأنشطتها خاصة.

وترجع الأسباب الأساسيّة لاختيارنا لهذا الموضوع إلى:

- تقديم نظرة جديدة للنّظريات المعرفيّة وأثرها في تنميّة المهارات اللّسانيّة عامة ومهارة الفهم خاصة.
- التّعرّف على مضامين النّظريات المعرفيّة وتجلياتها في تعليمية اللغة العربية .
-اهتمامنا البالغ بهذا الموضوع خدمة للتعلّم والتعليم، وتبيان الأوجه الفعّالة للنظريات المعرفيّة التي يمكن استثمارها في تطوير وتحسين تعليميّة اللغة العربيّة في الطّور المتوسط.

وتهدف هذه الدّراسة إلى تحقيق العديد من الأهداف أهمها:

- التمكّن من استثمار التّطبيقات التّربويّة للنّظريات المعرفيّة في بناء المناهج كونها الأقرب والأكثر تماشيًا مع خصائص متعلّميّ السّنة أولى متوسط.
- تزويد المتعلّمين والقائمين على إعداد المناهج التّربويّة بقائمة لأهم النّظريات المعرفيّة، وتطبيقاتها التّربويّة وكيفية استثمارها.
- إثبات الدّور الفعّال للنّظريات المعرفيّة في تمنيّة مهارة الفهم، وفي تدريس أنشطة اللّغة العربيّة.
- تعريف المعلّمين بالنظريات المعرفيّة وأهميتها لتفسير عملية التّعلّم.

وقد اعتمدنا في دراستنا على **المنهج الوصفي** الّذي يقتضي التّصنيف والتّحليل، واقتضى البحث أن نقسّم الدّراسة إلى مدخل وفصلين تسبقهما مقدّمة وتتلوهما خاتمة.

تضمنّت **المقدّمة** إشكالية البحث، مع تحديد أسباب وأهداف البحث، وإبراز المنهج المتبع في الدّراسة، مع الإشارة إلى أهم المصادر والمراجع المعتمد عليها.

وجاء **المدخل** موسومًا بـــ**" ضبط المصطلحات وتحديد المفاهيم"**، قمنا فيه بضبط مفاهيم المصطلحات المفتاحيّة للبحث؛ حيث حدّدنا مفهوم الأثر، ومفهوم

النظريّة، بالإضافة إلى ضبط مصطلح المعرفة والتّنمية، كما حدّدنا مفهوم المهارة والفهم.

وعُنْوِن **الفصل الأوّل** بـــ**" بين النّظريات المعرفيّة وخصائص النمو لدى متعلّمي السنة أولى متوسط"**، تناولنا فيه أهم تصنيفات النّظريات المعرفيّة نذكر منها: النّظرية البنائية والجشطالتية ونظرية التعلّم بالمعنى، مع تحديد أهم أسس ومبادئ كلّ منها وأثرها في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة وختمنا هذا الفصل بتحديد مفهوم مرحلة التّعليم المتوسّط، وإبراز خصائص متعلّم هذه المرحلة.

بينما جاء **الفصل الثّاني** موسومًا **بـــ" تجليات النّظريات المعرفيّة في الكّتاب المدرسي وأثرها في تنميّة مهارة الفهم"، وخصّص** للدّراسة التّطبيقيّة حيث أبرزنا فيه أهم الأنشطة اللّغويّة التي يرتكز تدريسها على النّظريات المعرفيّة، من بينها: **"أفهم النّص"**، و**"أعود إلى قاموسي"**، بالإضافة إلى نشاط **"أتعلّم قواعد لغتي"**، و**" أوظّف تعلّماتي"**، كما تحدثنا عن نشاط **"أعرف"** و**" أتدرّب"**، كما تضمن هذا الفصل الحديث عن الإجراءات المنهجيّة المتبعة في هذا البحث من أدوات الدّراسة وحدودها، بالإضافة إلى تحليل نتائج الاستبانات.

وكانت الخاتمة بمثابة حوصلة لأهم النتائج التي توصلنا إليها من خلال هذه الدّراسة وعرض بعض التّوصيات.

حيث اعترضتنا العديد من الصعوبات أبرزها:

- ضيق الوقت.
- والإجراءات الوقائية التي فرضتها جائحة كرونا.

واقتضت الدّراسة الاعتماد على مجموعة من المصادر و المراجع لعلّ أهمها:

- كتابي في اللّغة العربيّة.
- دليل الأستاذ للسّنة أولى متوسط لـ" محفوظ كحوال".
- نظريات التعلّم لعماد "عبد الرحيم زغلول".
- النّظرية المعرفيّة يوسف قطامي.
- اللّغات الأجنبيّة وتعليمها وتعلّمها "نايف خرما" و" علي حجاج".

مقدمة

في ختام البحث نشكر الله عزّ وجل ونحمده على توفيقنا في إتمام هذا العمل المتواضع، ونتقدم بخالص الشكر للأستاذة المشرفة الدكتورة "حدة روابحية ".

نسأل الله التوفيق والسداد.

مدخل:
ضبط المصطلحات وتحديد المفاهيم

تمهيد:

أضحى **التعلّم** من أهم المحاور في شتّى العلوم، يعرف بأنّه عمليّة ناتجة عن سلوك جديد أو تغيّرات في ذلك السلوك ناتجة عن مثير يولد استجابات تمثل عمليّة التعلّم، وهو اكتساب المعرفة والمهارات اللّغوية مثل: الفهم، والإدراك، والقراءة، والكتابة وغيرها؛ من خلال الخبرة وتأثير البيئة، ومن بين العلوم التي اهتمت به علم النفس وعلم التربية حيث عن انبثق عن هاذين العلمين علم جديد يعرف بعلم النفس التربوي بعده فرعا من فروع علم النفس يهتم بالدراسات النظرية والإجراءات التطبيقية لعلم النفس في مجال التربية وفي عمليتيّ **التعلّم والتعليم**، من هنا انطلقت المحاولات في البحث عن **الحاجات السيكولوجية** للإنسان لأنّها بمثابة المحرك لدوافع السلوك البشريّ بصفة عامة وسلوك المتعلّم بصفة خاصة والتي تزيد من فهم شخصيته؛ وتعدّ **نظريات التعلّم** أبرز مساهمات **علم النفس التربوي** يسعى من خلالها لتنظيم الحقائق وتأكيد المعارف وتبسيطها وتعميمها وفق مبادئ وأسس محددة بغية تفسير ظاهرة التعلم .

من هنا تعدّد النّظريات وصنّفت إلى مجموعتين رئيسيتين تنبثق عن كلّ منهما نظريات فرعيّة؛ أولها **"النّظريات السّلوكيّة"** التي تركّز على دور البيئة الخارجيّة في تفسير السّلوك البشريّ، وتقترح على المعلّمين تحديد الأهداف السّلوكية لموقف التّدريس وتنقسم بدورها إلى نظريتين منفصلتين هما:

- **النّظرية الارتباطيّة**: يمثّلها مجموعة من **"علماء النّفس"** وهم **"بافلوف"**، و**"واطسن"**، و**"جثري"**،

وقد ركّزوا في أغلب تجاربهم على الحيوان، ومن ثمّ انتقلوا لدراسة السّلوك البشريّ والارتباط الوثيق بين الأهداف والسّلوك والبيئة .

- **النظرية الوظيفية**: يمثلها كل من **ثرونديك، سكينر**، تركز على الوظائف التي يؤديها السلوك.

وقد وضعت هذه النظريات لنفسها مبادئ وأسس تربوية تتمثل أهمها في:

- التغيير والتعديل في السلوك الظاهر والتعزيز يضمن زيادة احتمال ظهور السلوك المرغوب فيه.
- يمكن دراسة السلوك بطريقة علمية ودقيقة.

- التعلّم لا يرجع إلى النضج النمائي بل إلى فعل المحيط الخارجي وآثاره، والنمو ما هو إلا نتيجة آلية.
- التعلّم يرتبط بالسلوك الإجرائي الذي نريد بنائه.
- التعلّم يبنى بدعم وتعزيز الأداءات القريبة من السلوك.

أما المجموعة الثانية هي **نظريات التعلّم المعرفية** التي تركز على العمليات العقلية التي تجري داخل الفرد من تفكير، تخطيط، فهم وإدراك، ولعل جوهر الاختلاف بين النظريات راجع لاتساع نطاق عملية التعلّم ومجالاتها، فلا يمكن القول بشمولية إحداها في تفسير مظاهر السلوك الإنساني .

تهتم نظريات التعلّم المعرفية **بالعمليات الذهنية** والمعالجات والتدخلات المستمرة في موضوع التعلم بهدف تنظيمه وإدماجه في بيئة التعلّم المعرفية، وتفترض أن التفكير (التعلّم المعرفي العقلي) هو نتيجة لمحاولة الفرد لفهم ما يحيط به، وتجعل من المتعلّم محور العملية التعليميّة والعقل هو المصدر الوحيد للمعرفة، فالمتعلّم هو الذي يختار، يقرر، يمارس، ويجري العديد من الاستجابات لتحقيق الفهم.

انبثقت عن **النظرية المعرفية** العديد من النظريات التي اتفقت في أمور واختلفت في أخرى أهمها: **نظرية النمو المعرفي** لـــ**"بياجيه"**، **النظرية الجشطالية "لكوهل"**، و**نظرية التعلم بالمعنى "لأوزابل"**، و**نظرية النمو المعرفي "لبرونر"**، **ونظرية التعلم بالملاحظة "لباندورا"**، سنفصل في كل نظرية على حدى في المتن.

يقول عبد السلام المسدي: "مفاتيح العلوم مصطلحاتها، ومصطلحات العلوم ثمارها القصوى".[1] انطلاقا من القول سوف نحدد أهم مصطلحات ومفاهيم البحث.

1-مفهوم الأثر: Trace

الأثر هو العلامة والسمة التي يخلفها الشيء، أو النتيجة المترتبة عن تصرف ما، ويمكن أن نقول أنّ الأثر هو ما تتحقق بالفعل باعتباره ناتجا عن غيره.

[1]- عبد السلام المسدي: قاموس اللسانيات عربي- فرنسي: دار الرازي للنشر، عمّان، الأردن، (د- ط)، 2020م، ص11.

1-1- مفهومه لغـــــة:

مصطلح الأثر مشتق من الفعل الثلاثي أثِرَ، وقد وردت العديد من التعريفات اللغوي لهذا الفعل في المعاجم العربية قديما وحديثا.

جاء في معجم **"تاج اللغة وصحاح العربية"**: **«أثر: الأثر فِرْندُ السيّف، قال يعقوب: لا يعرفه الأصمعي إلا بالفتح، قال: و أنشدني عيسى بن عمر الثقفي (بحر الوافر):**

حلاها الصَّيقلون فأخلصوها **خفاقاً كلُّها يتقي بأثر.

قال الأصمعي: وليس من الأثر الذي هو الفرند، والأثر أيضا مصدر قولك: أثرتُ الحديث: إذا ذكرته من غيرك، ومنه قيل حديث مأثور أي ينقله خلفٌ عن سلف.»[1]

يتضحّ أنّ الأثر يرتبط بمعنى فِرند السيف وهذا الأخير يقصد به ما يرى فيه انعكاس الضوء، فالأثر هو الانعكاس الذي يخلفه الشيء.

وورد في **"القاموس المحيط"**: **«الأثَر محركة؛ بقية الشيء، جمع آثار وأثور والخبر والحسين بن عبد الملك وعبد الملك منصور الأثريان، أثر فيه تأثيراً: ترك فيه أثراً والآثار الأعلام.»** [2]

الأثر إذن هو بقية الشيء، أي ما يخلفه الشيء في غيره، كقولنا: أثَر فينا هذا الموقف كثيرا أي ترك فينا أثرا سمة.

وجاء أيضا في **"معجم اللغة المعاصرة"**: **«أثر ب/أثر على /أثر في، يؤثر تأثيرا فهو مؤثر والمفعول مؤثر به، أثر الحادث بصحته /أثر على صحته /أثر في صحته، ترك أثراً. »**[3]

---

[1]- الجوهري (أبي نصر إسماعيل ابن حمادة 393ه): تاج اللغة وصحاح العربية: تح/محمد تامر وآخرون، مج1، مادة (أ ث ر)، دار الحديث للنشر، القاهرة، مصر، (د-ط)، 2009م، ص24.

[2]- الفيروز آبادي (مجد الدين محمد بن يعقوب، ت.ف817ه): القاموس المحيط: مادة (أ ث ر)، اتح/محمد نعيم الوقسوسي، مادة (ن ظ ر)، مكتبة تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، (د-ط)، (د-ت)، ص341.

[3]- أحمد مختار عمر: معجم اللغة المعاصرة: مج1، مادة (ا ث ر)، عالم الكتب للنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2008م، ، ص(60-61).

أما في معجم متن اللغة فورد:«**أثّر في الشيء: ترك فيه أثر، تأثره واستأثره: تتبع أثره ... والأثْر والأثر: أثر الجراح يبقى بعد البُرْء: سمة. في بطن خفِّ البعير يقتص بها الأثر، جمع أثور. والبقية من الشيء كانت ثم زيد عليها** ».[1]

فالأثر يحمل معنى العلامة والسمة، وهو بقية الشيء ومخلفاته.

1-2- اصطلاحا:

يختلف معنى الأثر واستعمالاته باختلاف العلم يدخل ضمنه، وقد ورد العديد من التعريفات في هذا السياق.

فقد جاء في "**معجم التعريفات**": «**الأثر على ثلاثة معاني: الأول بمعنى النتيجة وهو الحاصل من الشيء، والثاني وهو العلامة، والثالث وهو بمعنى الجزء.**» [2]، فالأثر بمعنى العلامة التي يتركها الشيء، والنتيجة التي يخلفها، وهو الجزء المتبقي من الأصل .

وعرفه **ثروندايك (throndike)** في سياق شرحه لقانون الأثر الذي يعتبره أهم قانون في تفسير عملية التعلم، حيث يقول: «**هو ما حدث نتيجة لاستجابة وفي حدود ثوان قليل غالبا بعدها.**» [3] **فالأثر دائما ما يرتبط بمثير (الأصل) إما يكون فرد أو موقف أو حادث أو نتيجة لظروف أو نتيجة لعلاقة وهو ما يولد استجابة.**

2- مفـــــــهوم النظريـــــــــة: La théorie

يقصد بالنظرية أي رأي أو فرضية في أي موضوع، وتشير في المجال العلميّ إلى النموذج المقترح لشرح ظاهرة معينة يمكنها التنبؤ بأحدث مستقبلية.

1-2- مفهومها لـــغة:

مصطلح "النّظرية" مشتق من الفعل الثلاثي نظر وقد ورد مفهوم هذا الفعل في العديد من المعاجم العربية قديمها وحديثها .

جاء في معجم "**تاج اللغة وصحاح العربية**": «**نظر: النظرُ: تأمل الشيء بالعين، وكذلك النّظران بالتحريك، والنظر: الانتظار ويقال حيٌّ ونظر أي**

---

[1]- أحمد رضا: متن اللغة: مج1، مادة (أ ث ر)، دار مكتبة الحياة للنشر، بيروت، القاهرة، (د-ط)، 1958م، ص143.

[2]- الشريف الجرجاني (علي بن محمد بن علي الشريف الحسني ت.ف 816ه): التعريفات: تح/محمد الصديق المنشاوي، دار الفضيلة لنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، مج1، (د- ط)، 2012م، ص11.

[3]-جودت عبد الهادي: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية: دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1: 2006م، ص123.

متجاوران يرى بعضهم بعضا، تناظر أي تقابل، والنظّرة: عين الجنِّ، ورجل فيه نظّرة أي شعوب، والناظر: الحافظ وأنظرته: أخرته» [1]

إذن النظر يحمل معنى التأمل في الشيء.

وورد في **"القاموس المحيط"**: **«نظرة لنظرة وسمعه إليه نظراً ومنظراً ونظراناً ومنظرةً وانتظاراً: تأمله بعينه كشجرة في الأرض أرت العين نباتها، والناظر: العين أو النقطة السوداء في العين أو البصر نفسه. والنظر إلى النساء التغزل بِهِن، والنظر محركة: الفكر في الشيء تقديره وتقصيه، والتنظر توقع ما أنتظره .»** [2]

النظر يحمل معنى والفكر والتوقع والتأمل في الشيء وإعطاء أراء وأفكار حوله بهدف تقديره وتقصيه ونقده أحيانا.

وقد ورد في معجم **"اللغة العربية المعاصرة"**: **«نظر ينظر تنظيراً فهو منظر، نظر نتائج بحثه: وضعها في شكل.**

نظرية. نظّر الشيء بالشيء قابله به "نظّر شهادته العلمية بأخرى "تنظرية (مفرد): اسم مؤنث منسوب إلى التنظير "قدرات وممارسات تنظرية "، وهو مصدر صناعي من تنظير ما يتعلق بوضع نظرية أوضع أمر في شكل نظرية . » [3]

مما سبق النظر والتنظير هما التأسيس للشيء وذلك بوضع أراء، فرضيات وتوقعات حول قضية معينة في إطار معين هو النظرية.

وجاء في **"متن اللغة"**: **« النظر: المثل والنظير: كالند والنديد . النظر: الفكر في الشيء تقدره وتقصيه والأمر تنظر فيه وتختاره وأكثر استعمال العامة له في البصر والخاصة في البصيرة.**

نظّره إليه نظراً، منظراً، ونظراناً، ومنتظرة، وانتظاراً وأصل النظر الطلب لإدراك الشيء.» [4]

إذن النظرية هي مجموعة من الآراء والأفكار والتوقعات المضبوطة والمحددة بغية تقصي موضوع ما وتقديره.

---

[1]- الجوهري: تاج اللغة وصحاح العربية: ، مج1، مادة (ن ظ ر)، مرجع سابق ، ص(1148-1149).

[2]- الفيروز آبادي: القاموس المحيط: مادة (ن ظ ر)، مرجع سابق، ص484.

[3] - أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة: مج1، مادة (ن ظ ر)، مرجع سابق، ص2232.

[4] -أحمد رضا: متن اللغة: مج 5، مادة (ن ظ ر)، مرجع سابق، ص489.

2-2- اصطلاحـا:

تتضمن العلوم المختلفة العديد من النّظريات التي قد تقدم أراء وتفسيرات حول موضوع معيّن لكنها تختلف باختلاف الهدف والغاية، وتشترك في أمر واحد ألا وهو مفهوم النظرية .

يعرفها فيجل (feigl) بأنّها: «**مجموعة من الافتراضات التي يمكن من خلالها اشتقاق عدد من المبادئ والقوانين الأمبريقية وفق إجراءات منطقية ورياضية .** »[1]

يتضّح من التعريف أن النظرية تتمثل في وضع فرضيات حول موضوع معين تكون هذه الفرضية بمثابة رأي أو توقع لا بد من تأكيد صحته، شريطة أن تكون مضبوطة ومنطقية فتشكل بذلك نظام معيّن، من هنا عرفها سينسن (spens) بأنّها: «**نظام من المفاهيم المجردة تستخدم لتنظيم مجموعة من المبادئ والقوانين التي لم يمكن بينها أي ارتباط من قبل في بناء استنباطي موحد.**» [2]

فإن كانت الفرضيات هبي مصدر المبادئ والقوانين فإن النظرية هي الوعاء المنظم والجامع لها؛ ويتفق **موريس أنجرس** (Mauris Anhares) مع ذلك حين قال عن النظرية بأنّها: «**عبارة عن مجموعة من المفاهيم والتعريفات والاقتراحات التي تعطينا نظرة منظمة لظاهرة ما؛ عن طريق تحديدها للعلاقات المختلفة بين التعبيرات الخاصّة بالظاهرة؛ وذلك بهدف تفسير تلك الظاهرة أو التنبؤ بها مستقبلا.**» [3]

فإذا كانت الفرضية مجرد توقعات وإقرار غير حقيقي بوجود علاقة بين المتغيرات؛ فإن النظرية هي إقرار حقيقي منطقي منظم بوجود علاقة بين تلك المتغيرات؛ حيث تكمن وظيفتها في تعميم التفسيرات المقدمة عن الظواهر والأحداث فمن دونها تظل العلاقات بين الظواهر مبهم.

3- مفهـــوم المعرفـة: Connaissances

يقترن مفهوم المعرفة بالعلم والإدراك، في فهم الحقائق والوعي بها عن طريق العقل المجرد أو عن طريق الاكتساب.

---

[1] - عماد عبد الرحيم زغلول: نظريات التعلم: دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص27.

[2] - عماد عبد الرحيم زغلول: نظريات التعلم: مرجع سابق، ص 26.

[3] - موريس أنجرس: منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية: تر/صحراوي بوزيد وآخرون، إشراف ومر/مصطفى ماضي، دار القصبة للنشر، الجزائر، الجزائر، 2006م، ص50.

1-3- مفهومها لـغة:

المعرفة مشتقة من الفعل الثلاثي عرف، وهي العلم والدراية بالأمر، والمعرفة مصدر ميميّ يمثل حصيلة التعلم عبر العصور.

ورد في معجم **"تاج اللغة وصحاح العربية"**: **«عرف عرفته معرفة وعرفانا، قولهم ما أعرف لأحد يصرعني أي ما اعترف. وعرفت الفرس أي: جوزت عرفه. والعرف: الريح الطيبة...»** [1]

وجاء في **"القاموس المحيط"**: **«عرف معرفة وعرفانا وعِرفة بالكسر وعرفاناً بكسرتين مشددّة الفاء، وعلمه فهو عارف وعريف وعروفة والفرس عرفًا بالفتح، جرّ عرفه وبذنبه وله أقرَّ وفلانا جزاه؛ وقرأ الكسائي (عرّف بعضه) جارى حفصة رضي الله عنها، ومنه أنا أعرف المحسن والمسيء أي: لا يخفى عليَّ ذلك، والمعرفة والعرف بالكسر: الصبر.»** [2]

يحمل الفعل عرف معنى العلم بالشيء والإقرار به، والمعرفة تحمل معنى الحكمة والصبر.

كما ورد في **"معجم اللغة المعاصرة"**: **«عرّف /عرف ب: يعرف، عرفانا فهو عارف والمفعول معروف، عرف الحقيقة /عرف بالحقيقة: علما وأدركها، معرفة: ج معارف (لغير المصدر): مصدر ميمي من عرف /عرف ب: معرفة مباشرة أي إدراك الشيء على ما هو عليه ويقال: حدث هذا بمعرفته: أي بعلمه واطلاعه.»** [3]

يتبيّن مما سبق أن المعرفة دلالة على العلم بالأمر وإدراكه والاطلاع عليه، وهي حصيلة الفرد من التعلم.

وجاء في **"متن اللغة"**: **«عرف عرافة: عمل العرافة، عرف معرفة وعرفانا وعِرفةً وعرّفان: علمه: أدركه وتتدبّر لأمره، عارف وعروفة وعريف؛ والعارف الصبور، وهذا الأم: عارف أي معروف.»** [4]

---

[1] - الجوهري: تاج اللغة وصحاح العربية: ج4، مادة (ع ر ف)، مرجع سابق، ص(117-118).

[2]- الفيروز آبادي: القاموس المحيط: مادة (ع ر ف)، مرجع سابق، ص(835-836-837).

[3]- أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة: الجزء 1: مادة(ع ر ف)، مرجع سابق، ص (1485-1486-1487).

[4]- أحمد رضا: معجم متن اللغة ، مج5، مادة (ع.ر.ف): مرجع سابق: ص(77-78-79).

تتفق أغلب التعريفات على أنّ المعرفة هي: العلم والإدراك والاطلاع والدراية بالأمور والمعارف بالتفكير والتدبر، شريطة التحلي بالصبر لتصبح المعرفة خالصة.

2-3- اصطلاحا:

كثيرا ما يرتبط مصطلح المعرفة بالعلم، حيث تُعنى باكتساب المعارف والمعلومات عن طريق التجربة وتفسير النتائج من خلال التأمل في طبيعة الأمور وتوظيف المعارف السابقة للعلم بالمجهول وتطوير الذات، حيث يعرفها الشريف الجرجاني بأنّها: «**المعرفة ما وضع ليدل على الشيء بعينه، وهي المصفرات والإعلام والمبهمات، وما عرف باللام والمضاف إلى إحداهما والمعرفة أيضا إدراك الشيء على ما هو عليه وهي مسبوقة بالجهل وهو خلاف العلم لذلك سمي الحق تعالى بالعالم دون العارف .**» [1]، فالمعرفة هي الدراية بالشيء بعد جهلٍ، أي العلم بما كان خفيا ومبهما كما هو دون أي تغيير عن طريق العقل، من هنا يمكن القول بأن المعرفة هي: «**هي كل العمليات العقلية عند الفرد من إدراك وتعلّم وتفكير وحكم يصدره الفرد وهو يتفاعل مع عامه الخاص** » [2]، أي أن المعرفة ترتبط بقدرة الفرد على توظيف العمليات العقلية في اكتساب معارف ومعلومات جديدة من خلال علاقته بالمجتمع والسياق التاريخي والدلالي المحيط به.

وتعرف كذلك بأنّها: «**الاطلاع على الوقائع أو الحقائق أو المبادئ، سواء من الدراسة أو من التقصي، وقد يراد بها إدراك السياقات والمعلومات والإرشادات والأفكار التي يحملها الإنسان ...**» [3]، فهي التي تحكم السلوك الإنساني داخل البيئة الاجتماعية من خلال ما يدركه ويتعلمه الفرد من المجتمع.

4- مفهـوم التنميـة: Developpement

ظهر مفهوم التنمية في العصر الحديث وأصبحت عنصرا أساسي للاستقرار والتطور الإنساني والاجتماعي بما يتوافق مع الحاجيات والإمكانيات الاقتصادية والاجتماعية والفكرية للمجتمع.

---

[1]- الشريف الجرجاني: التعريفات: مرجع سابق، ص185.

[2]- مؤيد سعيد سالم: تنظيم المنظمات دراسة وتطوير الفكر خلال مئة سنة: دار الكتاب الحديث للنشر، عمان، الأردن، (د-ط)، 2002م، ص184.

[3]- محمد يعقوب: التصور الإسلامي وأثره في إدارة المعرفة: مجلة الإسلام، العدد4، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، 2011، ص06.

4-1- مفهومها لـغة:

التنمية مشتقة من الفعل نما، بمعنى الزيادة والنماء، وقد ورد مفهومها في العديد من المعاجم اللغوية العربية قديما وحديثا .

جاء في **"لسان العرب"**: **«نمى: النماء: الزيادة، نمى ينمو ونميا ونماء: زاد وكثر وربما قالوا ينمو نمواً، وأنميت الشيء ونميته: جعلته ناميا، وقيل الخصاب في اليد والسعر: ارتفع وعلا، وزاد فهو ينمي.»**[1]

فالتنمية تحمل معنى الارتفاع والزيادة والنماء.

وقد ورد في القاموس **"المحيط للآبادي"**: **«نما ينمو نمواً: زاد، والخصاب ازداد حمرة وسواداً .نمّى نميا ونماء ونميّة وأنمى ونمَّى والنَّار: رفعها وأشبع وقودها، وأنماه: أذاعه على وجه النمية».**[2]

يتضّح أن التنمية ترتبط بمعنى الارتفاع والزيادة في الشيء والكثرة والوفرة فيه.

وجاء في **"معجم اللغة المعاصرة"**: **«نمى ينمي ونماءً، فهو نام والمفعول منميٌّ(للمتعدي).نمى المال: زاد وكثر: نماء الثروة، نمى السع: ارتفع وعلا، نمى الحديث: شاع وذاع بين الناس، نمى حسبه: رفعه وأعلى شأنه نمى النار: أشبع وقودها. نمى الأمر طوره»**[3]

ومنه فالتمنية بمعنى العلو والزيادة، والارتفاع والتطور.

4-2- اصطلاحا:

مصطلح التنمية كثيرا ما يحيلنا إلى التنمية البشرية والاقتصادية، وغالبا ما يوظف في الخطابات السياسية والاقتصادية والاجتماعية وكل ما يتعلق بالمجتمع حيث يختلف باختلاف المجال.

وقد عرفت في أدبيات الأمم المتحدة في أحد تقاريرها سنة 1955ب: **«العملية المرسومة لتقدم المجتمع جميعه اجتماعيا واقتصاديا، وتعتمد بقد**

---

[1]- ابن منظور(أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، ت. 711ه): لسان العرب: تح/عبد الله الكبير وآخرون، مادة (ج ل ا)، ج1، مادة (ن م ا)، دار المعارف للنشر، القاهرة، مصر، ط1، 1119م، ، ص4988.

[2]- الفيروز آبادي: القاموس المحيط: مادة (ن م ا)، مرجع سابق، ص1340.

[3]- أحمد مختار عمر: اللغة العربية المعاصر: مجّ، مادة(ن م ا)، مرجع سابق، ص2289.

الإمكان على مبادرة المجتمع المحلي وإشراكه ...»[1]، أي أن التنمية هي الخطة المنظمة والنظام الممنهج قصد التطوير والرقي، بالتنسيق بين المجتمع والدولة.

وتعرف كذلك بأنّها: «**عملية متعددة الإبعاد أكثر منها مفاهيم نظرية فهي إطار عمل اجتماعي، واقتصادي وسياسي معني به الجميع وعلى مختلف المستويات والمؤسسات الرسمية وغير الرسمية، الكبار والصغار والذكور والإناث والتكوينات المعرفية والأبنية والمجاميع المهنية جميعا.**»[2]، فأصبحت بذلك التنمية هدف وأسلوبا لا وسيلة، تعمل جميع الأصعدة لم تعد مقصورة على النمو الاقتصادي فحسب بل تتجاوزه لتشمل المعطيات الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية والحضارية والتكنولوجية للمجتمع، وصارت معيار يقاس به مدى تقدم أمة على أخرى.

5- مفهـوم المهارة: Compétence

يرتبط مصطلح المهارة بالحرفة منذ القدم، لكن مع مرور الزمن أصبح يندرج ضمن المفاهيم الأساسية لعملية التعلم والتعليم.

5-1- مفهومها لغــة:

المهارة مشتقة من الفعل الثلاثي مَهَرَ، بمعنى أداء العمل بإتقان وإحكام ومن هنا يمكن رصد بعض التعريفات اللغوية للمهارة.

ورد في "**لسان العرب**": «**المهارة الحذق في الشيء والماهر الحاذق بكل عمل... قالوا لم تفعل به المهرة، ولم تعطه المهرة، وذلك إذا عالجت شيئا فلم ترفق به ولم تحسن عمله...ويقال أيضا: لم تأت إلى هذا البناء المهرة أي لم تأته من قبل وجهه.. لم تبنه على ما مكان ينبغي.**»[3]

يتضّح أن المهارة هي القدرة على أداء العمل بإتقان وبراعة.

وجاء في القاموس "**المحيط للآبادي**": «**الماهر الحاذق بكل عمل، والسابح المجيد، مهرة وقد مهر الشيء وفيه، وبه، كمنع مهراً ومهوراً ومهارة ومهاري ومهار ومهاريٌ، وأمهر الناقة: جعلها مهرية والمهرية حمراء.**»[4]

---

[1]- خوجة عبد الكريم: إشكالية التنمية في الجزائر: رسالة ماستر: كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع، جامعة وهران، 2012م، ص19.

[2]- مضر خليل عمر: رقية مرشد: العلاقة الجدلية بين التعليم والتنمية وتقدم المجتمع: كلية التربية، 2015م، ص08.

[3]- ابن منظور: لسان العرب: ج1، مادة (م ه ر)، مرجع سابق، ص4287.

[4]- الفيروز آبادي: القاموس المحيط: مادة (م ه ر)، مرجع سابق، ص478.

- تحمل المهارة معنى الحذق في الشيء أي عمله بإحكام وأداءه بإتقان.

وورد في معجم اللغة المعاصرة: «**ماهر (مفرد): ج ماهرون ومهرة مؤ/ماهر، ج/مؤ/ماهرات، ومهّر: اسم فاعل من مهر ومهر /مهرب/مهر في / حاذق، يتقن عمله ببراعة ويتفوق فيه "حداد ماهر، لغوي ماهر، سباح ماهر: مُجيدٌ، عمل، ماهر: ذو خبرة. ومهارة (مفرد): مصدر مهر/ مهر في قدر على أداء عمل بحذق وبراعة" مهارة يدوية، اكتسب مهارة في التصحيح، أدى مهمة بمهارة، عرف هذا العامل بمهارته في حفر الخشب، والمهارات اللغوية: القدرات اللازمة لاستخدام لغة ما وهي: الفهم والتحدث والقراءة والكتابة.**»[1]

المهارة ترتبط ببمعنى: الحذق، الإبداع، الإحكام، الخبرة، التفوق، الِجد، التمكّن، والمهارات اللّغوية هي القدرات التي تمكننا من استخدام اللّغة وتزيد من فاعليّة التعلّم ونجاحه، وهي:

مهارة السماع، مهارة القراءة، مهارة الكتابة، مهارة التحدث، ومهارة الفهم.

وجاء في "**متن اللغة**": «**مهرها مهراً: جعل لها صداقا أو أعطاها مهراً، وهي ممهورة والشّيء به مهرا ومهورا ومهوراً ومهارا ومهارة وماهر صار حاذق، مهرها: طلب المهر واتخذه والأمر حذق فيه، وورد المهار: الحاذق بالعمل وأكثر ما يوصف به السابح المجِد، مهرة ووالمِهار: العود الغليظ في رأسه فلكة يجعل من أنف الإبل.**»[2]

2-5- اصطلاحـا:

المهارة مجموعة من المعارف والخبرات والقدرات الشخصيّة التي يمتلكها شخص ما، تمكنه من إنجاز عمل معين بإتقان وبراعة وهو ما يتميز به عن غيره فهي ترجمة للمصطلح الفرنسي Habilitéوالمصطلح الإنجليزي Skills .

حيث تعرف بأنّها: «**أي شيء تعلّمه الفرد لتؤديه بسهولة ودقة ...وهي بوجه عام**

السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال، وهي تنمو نتيجة عمليّة التعليم، وهي القيام بعملية معيّنة بدرجة من السرعة والإتقان مع الاقتصاد في الجهد المبذول.»[3]

---

[1]- أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة: مج1، مادة (م ه ر)، مرجع سابق، ص2133.

[2]- أحمد رضا: متن اللغة: مج5، مادة(م ه ر)، مرجع سابق، ص(357-358).

[3]- حسن شحاتة: زينب نجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية: مر/حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية للنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2008م، ص302.

ترتبط المهارة في هذا التعريف ارتباطا وثيقا بالأداء وتعنى بإتقان العمل إحكامه، حيث تبرز فيه بصمة الإبداع والحذق، ولما كانت المهارة قديما ترتبط بالحرفة فهي اليوم أضحت غاية أساسية من عملية التعلم، وأولوية في بناء المناهج الحديثة. وللمهارة مميزات يجب أن يتحلى بها المتعلم أو الفرد ليكون ماهرا من هنا عُرّ ِفت بأنها: «قدرة عالية على أداء فعل حركي معقد في مجال معين في مجال معين بسهولة وسرعة ودقة؛ مع القدرة على تكييف الأداء مع الظروف المتغيرة.»[1]، تبقى المهارة دائما مصاحبة لمعنى الأداء الذي يتميز بالسرعة والدقة واقتصار الجهد والوقت، فيما يشترط على المتعلم الماهر تكييف الأداء مع ما يحيط به من متغيرات .

وتعرف كذلك بأنّها: « **السهولة والدقة في عمل من الأعمال بدرجة عالية من السرعة والإتقان مع اقتصاد في الجهد المبذول وبأقل وقت ممكن عن طريق الفهم.**»[2]

فالمهارة نظام متناسق مع نشاط ما يهدف لتحقيق غاية معينة بدقة وسرعة عن طريق مهارة الفهم.

6- مفهوم الفهم: Compréhension

يعدّ الفهم من بين المهارات اللغوية الفعّالة في العملية التعليمية، كما أنه عملية نفسية متعلقة بشيء مجرد أو رسالة معينة.

6-1- مفهومه لغة:

الفهم مشتق من الفعل الثلاثي فهم، والفهم حسن تصوّر المعنى وجودت استعداد الذهن للاستنباط والإدراك.

فقد جاء في **"لسان العرب"**: «**فهم الفهم: معرفتك الشيء بالقلب فهمه فهما وفهما فهامة: علمه: الأخيرة عن سبويه وفهمت الشيء عقلته وعرفته. وتفهم الكلام: فهمه شيئا بعد شيء، ورجل فَهِم: سريع الفهم، واستفهمه: سأله عن فهمه.**»[3]

فالفهم هو الإدراك والمعرفة بالشيء والعلم به.

---

[1]- ملحقة سعيدة الجهوية: المعجم التربوي: تح/عثمان آيت مهدي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، (د-ط) 2009مّ، ص74.

[2]- أمل محمد حسونة: المهارات الاجتماعية لطفل الروضة: الدار العالمية للنشر، القاهرة: مصر، (د-ط)، 2007م، ص123.

[3]- ابن منظور: لسان العرب: ج1: مادة (ف ه م)، مرجع سابق، ص459.

وورد في معجم "**تاج اللغة وصحاح العربية**": «**فهم: فهمت الشيء فهما وفهمته: علمته، وفلان فهم، وقد استفهمني الشيء فأفهمته وفهمته تفهيماً. وتفهم الكلام إذًا فهمه شيئا بعد شيء وفهْمٌ: قبيلة.**»[1]، فالفهم يرتبط بمعنى العلم بالشيء وإدراكه شيئا فشيئا و على أحسن وجه.

وجاء في "**معجم اللغة المعاصرة**": «**أفهمه الدرس: مكنه من إدراكه له، أحسن تصوره له.**

وفهم يفهم تفهيما فهو متفهم والمفعول متفهم. وتفهم الأمر: أدركه شيئا فشيئا، قدره ووعاه "فهم الموقف بعد وضوح الحقيقة ". فهم: ج أفهام، صفة مشبهة بالفعل تدل على الثبوت من الفهم: حسن الفهم، متحرك الذهن: طالب، عالم، معلّم، فهم.»[2]

وقد ورد في متن اللغة: «**فهم فهما وفهما وهي أفصح أو السكون للاسم وفِهامة بكسر الفاء: فهامية الشيء: عَقَلَهُ وعرفه به وجعله يفهمه. والفهم: سرعة انتقال النفس من الأمور الخارجية إلى غيرها وقيل: هو تصور المعنى من اللفظ.**» [3]

فالفهم حسن تصور المعنى وإدراكه من خلال اللفظ.

6-2- اصطلاحـــا:

يقول ابن القيم: " **وتفاوت الأمة في مراتب الفهم عن الله ورسوله لا يحصيه إلا الله، ولو كانت الأفهام متساوية لتساوت أقدام العلماء في العلم.**" فالفهم مهارة من المهارات اللغوية، تعنى بالقدرة على إدراك المعاني والعلاقات الداخلية والخارجية لفكرة ما وهو على درجات يختلف من شخص لآخر .

حيث يعرفه الجرجاني بأنه: «**تصور المعنى من لفظ المخاطب.**»[4]

- أيّ أن الفهم يتحقق بوجود طرفين هما السامع والمخاطب على الأول تصور المعنى وإدراكه من كلام الثاني.

ويعرفه موريس أنجرس بأنّه: «**اكتشاف طبيعة ظاهرة إنسانية مع أخذ بعين الاعتبار المعاني المعطاة من طرف الأشخاص المبحوثين.**»[5]

---

[1]- الجوهري: تاج اللغة وصحاح العربية: ج1، مادة(ف ه م)، مرجع سابق، ص903.

[2]- أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة: مج1، مادة(ف ه م)، مرجع سابق، ص1947.

[3]- أحمد رضا: متن اللغة: مج4: مادة (ف ه م)، مرجع سابق، ص(460-461).

[4]- الجرجاني: التعريفات: مرجع سابق، ص142.

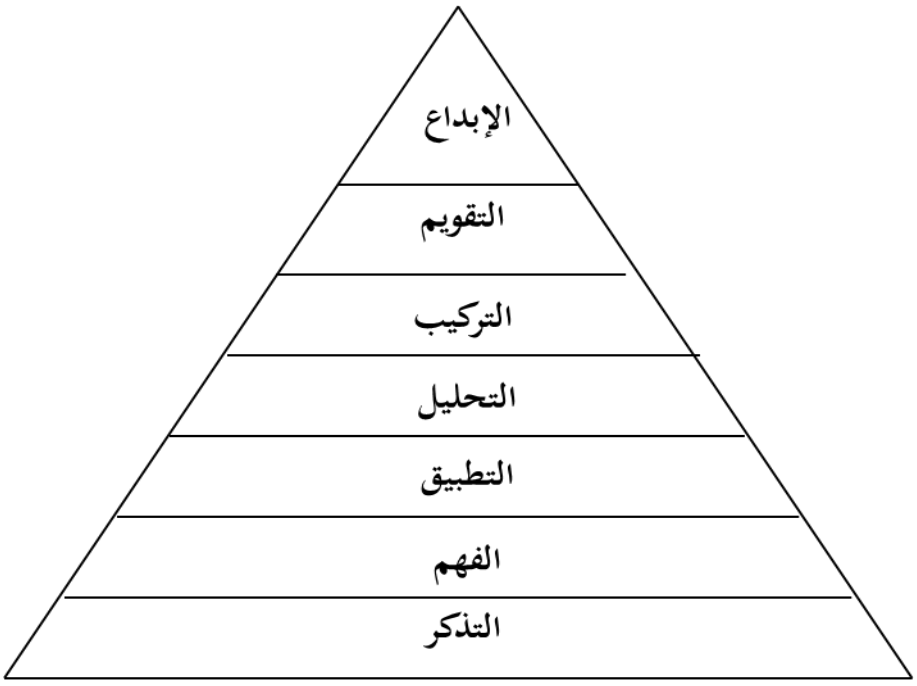
[5]- موريس أنجرس: منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية: مرجع سابق، ص(54-55).

- أي أن الفهم مرتبط بالسعي وراء اكتشاف ومعرفة والعلم بمعطيات خاصة بظاهرة معيّنة، بالتركيز على إدراك المعاني.

وقد عرف أصحاب النظرية المعرفية وبالتحديد النظرية الشجطالتية الفهم بعده عنصر أساسيا لتحقيق التعلم: «**إن الاستبصار يهدف إلى تحقيق الفهم الكامل للأشياء، ويكون التعلم قد تم حصوله إذا كان هناك استبصار أو فهم، والفهم هو الهدف من التعلّم.**»[1]

- إذن الفهم هو غاية التعلّم الأولى.

وخلاصة القول: أنّ الفهم في مفهومه العام يعني الوعي والإدراك وحسن تصوّر المعاني من الألفاظ، أما في مفهومه الخاص فهو مهرة أساسيّة من المهارات اللسانية الفعّالة في عمليّة التعلّم، وبه يتم قياس مدى نجاح عمليّة التعلّم لذلك جعله "بلوم Bloom" في المستوى الثاني بعد التذكر في تصنيفه للأهداف التعلّم والشّكل **(1)** يوضّح ذلك:



الشّكل(1): يمثل هرم للأهداف التعليمية عند بلوم.

[1]- يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعلم: دار الميسر للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2013 م، ص127.

فصل أوّل: بين النظريات المعرفية وخصائص النمو لدى متعلّمي السنة أولى متوسط.

1- مفهـــــــــوم النظريـــة المعـــرفية: Cognitive Theory

تعدّ **النظرية المعرفيّة** من بين نظريات التعلّم الأكثر اهتماما بموضوع **التعلّم** وكيفية حدوثه، وتركز اهتمامها على ثلاث عوامل أساسية هي النضج البيولوجي والتفاعل والبيئة الطبيعية، كما ترى أن العقل هو المصدر الأول والوحيد للمعرفة.

يعرفها يوسف قطّامي بأنها: «**النظرية المعرفية معنية بالعمليات الذهنية والمعالجات والتدخلات المستمرة في موضوع التعلّم (التفكير)، بهدف تنظيمه وإدماجه في بيئة التعلّم المعرفية.**»[1]، وهو تعريف يثبت عناية النظرية المعرفية بالعمليات العقلية المرتبطة بالتفكير، بهدف تنظيم عملية التعلّم.

حيث تفترض النظرية المعرفيّة أنّ **التعلّم المعرفي** القائم على التفكير، هو نتيجة لمحاولة الفرد الجادة لفهم العالم المحيط به عن طريق استخدام أدوات التفكير المتوافرة لديه.[2]

وترتبط النظرية المعرفية بالتعلّم دائما **بالعقل** فهو المصدر الأول لتخزين المعرفة واكتسابها من خلال التفكير، وأنّ المتعلّم هو المسؤول يحلل، يناقش، يسأل، يطبق.

وانبثقت عن النظرية المعرفيّة العديد من النّظريات الفرعية على غرار **النظرية الجشطالتية***، **والنظرية البنائية لبياجيه، ونظرية التعلم بالملاحظة لباندورا**... وتهتم كل هذه النّظريات بالعمليات التي تحدث داخل الفرد من تفكير وتخطيط واتخاذ القرارات والتوقعات أكثر من الاهتمام بالمظاهر الخارجية للسلوك.[3]

وتأخذ النظريات المعرفية بعين الاعتبار خصائص المتعلم والعوامل المؤثرة في تعلمه ومعالجتها، حيث ترى أن التغيرات التي تحدث لدى المتعلّم هي تغيرات

---

[1] - يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعلّم: مرجع سابق، ص32.

[2]- المرجع نفسه، ص33.

***الجشطالت:** هي كلمة ألمانية تعني الشكل أو الكل أو الصيغة أو الهيئة أو المجال الكلي، وتعني أيضا النمط المنظم يضم مجموعة الأجزاء، وهذا الكل مترابط والكل جزء فيه له دوره الخاص ووظيفتها التي يفرضها الكل.(ينظر: مها عويد: نظرية الشجطالت: محاضرات مقدمة في مقياس المناهج وطرق التدريس: جامعة الأمير بن عبد العزيز: ص3).

[3]- عماد عبد الرحمان زغلول: نظريات التعلّم، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2010م، ص44.

في عدد الأبنية المعرفيّة [1]، من هنا يتضح أنها تقرّ بالدور الفعّال والنشط **للمتعلّم** فهو محور العملية التعليمية.

2- أهـــم النظريات المعرفية وتطبيقاتها التربوية:

2-1- **النظرية الشجطالتيةLe staltisme :** (التعلّم بالاستبصار)

ظهرت في ألمانيا متزامنة مع ظهور النظريات السلوكية في أمريكا، رائدها الألماني "**ماكس وريثماير** **Max** Wertheimer"**، وساهم في تطوير أفكارها كل من عالم النفس "**لفانج كوهلر** Wolfgang kohler" و"**كورت كوفكا** Kurt Koffka"، وترجع تسميتها إلى المدرسة الألمانية التي تهتم بالمدركات الحسيّة، [2] وتعد النظرية **الجشطالتية** من بين النظريات المعرفية التي عارضت بشدة المدرسة السلوكية والبنائية من حيث دعوتهما للتأكيد على تحليل الظاهرة النفسية إلى مكوناتها الأولية كي يتيسر فهم مثل هذه الظاهرة.[3]

إنّ الأمر المحوري في نظرية **الجشطالت** هو الإدراك وهذا الأخير يكون إجماليا في البداية ثم يندرج إلى التفاصيل، أي أن هذه التفاصيل لا تفهم إلا في إطار الكل الذي يجمعها فمنه خذ معناها، ومن ترابطها بشكل أو بآخر في الكل الذي هي أجزاء فيه ويكون لهذه الأجزاء تأثيرها، [4]

فإنّها بذلك تؤكد على مبدأ "**أن الكل أكثر من مجموعة العناصر المكونة له**"، [5] ذلك يعني أنها ترى أن للكل وظيفة أو معنى معين يصعب إدراكه على مستوى الأجزاء أو العناصر ؛لأن الجزء يكون عديم المعنى على نحو منفصل عن الكل. والتعلم عند الشجطالت هو استبصار في هذا الكل، وفهم حقيقي للعلاقات

---

[1]- نموذج مقترح لتطوير تدريس البلاغة في ضوء بعض نظريات التعلّم والتعليم: كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد165، ج3، 2010م، ص517.

[**] **ماكس وريثماير** (1880-1943م): ولد بمدينة براجو في ألمانيا درس القانون والفلسفة وعلم النفس في جامعة بارلين، حصل على درجة الأستاذية من جامعة فرانكفورت 1929م، ألف كتاب بعنوان " التفكير المنتج " الذي نشر بعد وفاته بعامين.(أروا الغامدي: النظرية الجشطالية: رسالة ماجستير: جامعة الأمير عبد العزيز: م العربية السعودية: 2020م: ص4).

[2] - ينظر: فائدة صبري الجوهري: المدخل لعلم النفس التربوي: دار الشروق للنشر: جدة: المملكة العربية السعودية: (د.ط): 1950 م، ص42.

[3] - عماد زغلول: نظريات التعلم، مرجع سابق، ص171.

[4]- حنان عبد الحميد العنابي: علم النفس التربوي، دار صفاء لنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط5، 2014م، ص192.

[5]- عماد زغلول: نظريات التعلّم: مرجع سابق، ص172.

القائمة بين أجزاءه، بحيث يصبح لها معنى وليس مجرد اشتراطات بين مثيرات واستجابات أو ما شابه.[1] فالتعلم بالنسبة لهم عملية ثرية قائمة على إعادة تنظيم الموقف التعليمي يكتسب من خلالها المتعلم الخبرة والكفاءة التي تساعده على الاستبصار والفهم وانتقال أثر التعلّم.

2-1-1- التطبيقات التربوية لنظرية الجشطالت:

- "يتوقف التعلم بالبصيرة على قدرة المتعلم العقلية وعلى درجة نضوجه فكلما كان الفرد أكثر ذكاء كان أميل إلى استخدام الاستبصار* في تعلمه .

- يحدث التعلم بالاستبصار عقب فترة من البحث والتنقيب والتجارب فهو لا يختلف في ذلك عن التعلّم القائم على الخطأ والمحاولة.
- يحتاج التعلّم بالاستبصار إلى قدر من الخبرة السابقة، ما يساعد على سرعة التشكيل قوى الموقف وعلاقاته(إدراك، الموقف، فهم الموقف)."[2]
- "التعلّم يسير من العام إلى الخاص، من الكل إلى الجزء، فالطفل يدرك الجملة ثم الكلمة ثم الحرف، وهذا ما يتماشى مع قوانين النمو الإنساني.

- الاهتمام بالخبرات الماضية في تعلّم الموضوعات الجديدة (انتقال أثر التعلّم *).
- تهتم الجشطالت بالكيفية والآلية التي يتعلم منها الفرد أكثر من اهتمامها بنوعية التعلّم، وتركز على إدراك العناصر والعلاقات بالاستبصار فإذا حدث ذلك يستطيع الفرد التعلّم.

---

[1]- حنان عبد الحميد العنابي: علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص193.

*__الاستبصار__: هو تنظيم أو إعادة تنظيم المدركات والعلاقات في صيغ جديدة تؤدي إلى فهم أصحّ أو حل مشكلة، والتعلّم بالاستبصار ما هو إلاّ استكشاف للعلاقات القائمة بين الوسائل والغايات ولا يتحقق ذلك إلاّ بالنظر للحدث التعليمي بوصفه كل. (نجوى فيران: محاضرات في اللسانيات التطبيقية: مرجع سابق: ص76.).

[2]-ينظر: محمد مصطفى زيدان: نبيل السّيالوطي، علم النفس التربوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، (د.ط)، 1994م، ص(121-122).

*__انتقال أثر التعلّم__: هو استخدام تعلّم سابق أو معلومات سابقة في أداء واجبات أو مهارات جديدة فكلما كان الأداء فعالا فإن النقل يعد إيجابيا والعكس إذا كان الأداء ضعيف كان النقل سلبيا.(مقال: سعيد غني نوري: نظريات السلوك بين التعلّم الحركي واستراتجيات التعليم، 2018م، ص 1).

- عدم استخدام التعزيز غير المنتمي للموقف التعليمي المباشر وإنما تعزيز السلوكيات المنتمية للوقف التعليمي."[1]

2-2- النظرية البنائيـــــــــة Le structuralisme:

تعد أحد أهم النظريات المعرفية تعرف بعدة تسميات النظرية البنائية، نظرية النمو المعرفي، النظرية النمائية، تعنى بالكيفية التي تنمو من خلالها المعرفة لدى الفرد المعرفة لدى الفرد .

رائدها عالم النفس السويسري " **جون بياجيه**"، تمحورت الدراسات في هذه النظرية حول النمو المعرفي ومراحله، فهو حين يبحث في اللغة إنما يبحث فيها عما يكشف عن سمات التفكير في مراحله المتعاقبة، حيث أخضع اللغة للتفكير ولم يتصورا أبدا النمو اللغوي بصورة مستقلة عن التطور المعرفي فالوظائف المعرفية تسبق التطور اللغوي .[2]

ويصر "**بياجيه**" على أنّ التعلّم الحقيقي هو التعلم الذي ينشأ عن التأمل والتوي، فالتعزيز في رأيه لا يأتي من البيئة بل ينبع من أفكار المتعلم في حد ذاته، [3] ولكنه لا ينفي دور البيئة في تعزيز التعلّم بل يعترف أن التعلّم يتم جزئيا بفعل عوامل البيئة الاجتماعية والمادية.

ويرى "**بياجيه**" أن النمو المعرفي المتكامل يرتبط بعدد من العوامل تتمثل في النضج والتفاعل مع البيئة الاجتماعية والتوازن*، وأن ذلك النضج يمكن المتعلم من الانتباه والتركيز والفهم.

---

[1] - ينظر: كفاح يحيى صالح العسكري وآخرون: نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، تموز للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط1، 2012م، ص188.

[2] - ميشال زكريا: قضايا ألسنية تطبيقية (دراسة مقارنة): دار العلم للملايين للنشر، بيروت، لبنان، ط1، 19993م، ص79.

[3] - نايف خرما: علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، (د.ط)، 1988م، ص61.

***التوازن:** عند بياجيه هو العمليات الأساسية في النمو العقلي والتي تقوم على قدرتين فطريتين هما: قدرة التنظيم وقدرة التكيف وهذه الأخيرة تقوم على عمليتي التمثيل والتواؤم. (عماد زغلول: نظريات التعلّم: مرجع سابق: ص234-240).

ويقسم النمو العقلي إلى مراحل حسب نظريته المعرفية يمكن تلخيصها فيما يأتي: "المرحلة الحسية الحركية: من الميلاد إلى عمر السنتين يقوم الطفل فيها بتحديد خطة إجمالية (السكيما schemes)**مثل حمل الرضاعة .

- **المرحلة ما قبل الإجرائية:** تمتد من سن الثانية حتى السابعة لا يستطيع الطفل فيها القيام بعمليات إجرائية ويعتبر نفسه مركز الكون أي مركزية الذات مثل قوله: أنا أطول من هذا.

- **المرحلة الإجرائية العيانية:** من سن السابعة إلى 12سنة يتخلص الطفل في هذه المرحلة من مركزية الذات، ويصبح قادرا على مشاركة الآخرين وإجراء عمليات مجردة من خلال ربطها بالمحسوس.

- **المرحلة الإجرائية الشكلية:** ما فوق 12 سنة يصبح الطفل قادرا على إجراء عمليات إجرائية انطلاقا من الافتراض."[1]

-وقد تعرض بياجيه للكثير من قضايا التعلّم والمفاهيم التي تؤدي إليها لعل أهمها:

- **القضية الأولى: التعلّم Définition of Learning .**

يرى بياجيه أن التعلّم هو تغير في السلوك ينجم عن التدريب وأن التطور المعرفي هو نتيجة طبيعية لتفاعل الفرد بيئته، لأن الطفل لا يكتسب الخبرات الناتجة من خلال هذا التفاعل فحسب بل يتعلّم

أيضا كيف يتعامل مع بيئته .[2]

-القضية الثانية: سير التعلّم Course of Learning.

تجيب عن السؤال: كيف يكتسب الطفل القدرات التعليمية؟ أو كيف يسير التعلّم؟.

يحقق الطفل ذلك عن طريق النماء، من خلال سعيه لتحقيق التوازن بين ما يدركه ويعرف ويفهم من ناحية، وما يشاهد من ظواهر وخبرات وما يصادف من

****السكيما:** هي بناء خبرات جديدة أي مخططات عقلية وتختلف من فرد لآخر بسبب العوامل الوراثية والخبرات البيئية.(لطرش حليمة: محاضرات في نظريات التعلّم: مقدمة لطلبة السنة الثالثة علم النفس التربوي: قسم العلوم الاجتماعية: كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية: جامعة العربي بن مهيدي: أم البواقي: 2020م: ص14).

[1] - ميشال زكريا: قضايا ألسنية تطبيقية (دراسة مقارنة)، مرجع سابق، ص81. ونايف خرما: علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، مرجع سابق، ص61.

[2] -يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعلّم، مرجع سابق، ص183.

مشكلات، وإذا أسعفه واقعه المعرفي بفهم واستيعاب المواقف الجديدة التي تواجهه، ويتضمن كل ذلك محاولة المتعلم التكيف مع بيئته بأي شكل .[1]

-القضية الثالثة: قياس التعلّم Measurment of Learning.

"تشترك نظرية بياجيه مع باقي النظريات في فكرة أن قياس التعلّم يكون بقياس شكل أو نمط السلوك الذي جرى تعلمه.

-القضية الرابعة: محددات التعلّم Détermination of Learning.

يخالف **بياجيه** نظريات التعلّم الأخرى التي ترى أن هناك بعض الأحداث التي تزيد في معدل السلوك مثل المدح والثناء؛ فيذهب إلى أن هذه الأحداث لا تعدو كونها محددات تعلّم خارجية ولا تمثل أكثر من مصدر واحد من مصادر المعرفة، ويشير في محدد جديد يطلق عليه عامل الموازنة."[2]

-القضية الخامسة: التفسير أو الشرح Explanation .

حسب أصحاب النظرية السلوكية فإن يقوم على التنبؤ والتحكم في حين لا يكتفي" بياجيه" بذلك؛ فهو يهتم أكثر بالشكل الذي تكون عليه الإجابة معقدة أكثر من اهتمامه بعدد مرات

ترددها ويهتم بمعرفة كيف يتعلّم جميع الأطفال تصحيح الأخطاء على هدى تفكيرهم.[3]

2-2-1- التطبيقات التربـــــــوي للنظرية البنائيـــــة:

لم تلقى أعمال **"بياجيه"** اهتماما في الو .م. أ لكن بعدما قدمت اقتراحات في تعديل المناهج في عام 1960م، حينها طبقت نظرية "بياجيه" على المواد المدرسية في العلوم والرياضيات ؛وقد أظهر بعض التربويين صعوبة في تطبيق استراتيجية في اختبار تفكير الأفكار وتعليمهم لما تَتَطلبه من جهد وتدريب مكثف.[4]

- توفر خصائص النمو المعرفي إمكانية وضع اختبارات تقيس النمو العقلي عن المتعلّمين، بحيث تحل محل اختبارات الذكاء التقليدية وتمكّن المتعلّمين من الوقوف

---

[1] - يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعلّم، مرجع سابق، ص183.

[2] - ينظر: علي حسن حجّاج: نظريات التعلّم، تح/عطية محمود، عالم المعرفة للنشر، الإسكندرية، مصر، (د.ط)، 1983م، ص(280-283).

[3] - ينظر: علي حسن حجّاج: نظريات التعلّم، مرجع سابق، ص283.

[4] - يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعلّم، مرجع سابق، ص(253-254).

على مرحلة النمو المعرفي التي وصل إليها طلابهم، كما أنّ معرفة خصائص النمو المعرفي للمتعلّم يمكنهم من التعرف على طبيعة تفكير الطّفل في مراحل نموه المختلفة، بحيث يوجّه انتباهه إلى الاستجابات المرتبطة بمراحل نموه، وتحدّد الهدف في ضوء السّلوك المتوقع أداءه في تلك المرحلة.[1]، كما تساعد مصمم المناهج على وضع مواد دراسية تتفق مع طبيعة العمليات العقلية لأطفال المراحل التعليمية المختلفة فمثلا طلاب المرحلة الإعدادية إلى مواد دراسية تساعدهم على إدراك المشكلات وحلّها وتعزرّ قدراتهم على إجراء العمليات المعرفية المحددة.[2]

-يؤسس التعلّم معرفته ولا يتلقاها من المدرس من خلال التفاعل الذي يستقبل فيه المتعلّم المعلومة غير المعالجة، وذلك أفضل من استقباله للمعلومة التي يعالجها المدرس.

- يجب أن يعطى المتعلم فرصة للتفكير وطرح أسئلة لاستثارته.

- التعلّم عملية نشطة يقوم فيها المتعلم بنشاطات ينتج عنها فهم أفضل ومعاني شخصية، وأيضا تطبيق المعلومة والتفسير الشخصي المناسب.[3]

- من أهم التطبيقات التربوية لنظرية **"بياجيه"** اعتبار المتعلم نشط إيجابي وليس مستقل سلبي والمعلم هو قائد ومدرب لعمليات التعلّم، وأن المعرفة يتم بناءها وتطورها في مراحل.

- التأكيد على التوازن العقلي لحدوث النمو العقلي، وربط المتعلم بما هو محسوس ثم الانتقال به إلى التجريد باستخدام طرق التفكير الاستدلالي والاستنباطي.[4]

2-3- نظرية التعلّم بالمعنى:

وضعها طبيب النفسي الأمريكي **" دافيد أوزبل** Ausubel"*، كانت من أهم أعماله في مجال علم النفس التربوي والعلوم المعرفية وتعلم العلوم وتعليمها، [5]

---

[1] - ينظر: جودت عبد الهادي: نظريات التعلّم، مرجع سابق، ص194.

[2] - ينظر: المرجع نفسه، ص194.

[3] - ينظر: عبد الله بن عبد العزيز بن محمد موسى: ملخص نظريات التعلّم وعلاقتها بالتعلّم الفوري، جامعة الإمام محمد بن عبد العزيز بم سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2008 م، ص12.

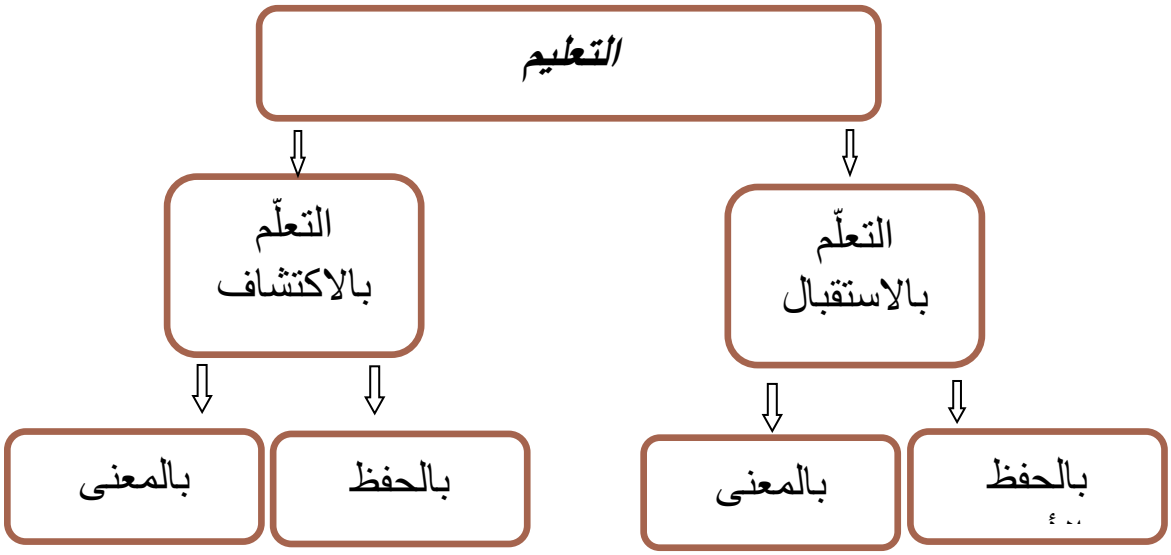
[4] - لطرش حليمة: محاضرات في نظريات التعلّم: مرجع سابق، ص(14-15).

***دافيد أوزبل:** عالم نفس وطبيب أمريكي ولد 02أكتوبر 1918 بنيويورك، وتوفي 9جويلية 2008، درس في جامعة كولومبيا.(لطرش حليمة: محاضرات في نظريات التعلم، مرجع سابق، ص17).

[5] -كفاح يحيى صالح العسكري وآخرون: نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، مرجع سابق، ص170.

كان من المهتمين بالتعلّم المعرفي حيث قامت نظريته في بداياتها على التعلّم بالاستقبال لكن سرعان ما طورها لتصبح نظرية قائمة على نوعين من التعلّم هما: التعلّم بالاستقبال Meangingful Réception Learning، والتعلّم باكتشاف المعنى التام Diseovery Learning، وتجدر الإشارة أن **أوزبل** يفضل ويركز على التعلّم بالاستقبال أكثر من غيره.[1]

والمخطط الآتي يوضّح ذلك: [2]



الشكل(2):التعلّم عن أوزبل.

فالتعلّم بالاستقبال على طريقتين: الأولى أن يتلقى المتعلم محاضرة وذلك بالحفظ الأصم، أي حفظ المعلومة بطريقة آلية دون تحليلها والتعمق فيها؛ أما الثانية تكون بالمعنى يقوم المتعلم بتحليل المحاضرة وفهم محتواها وما تتضمنه من معلومات وأفكار مهمة وفق ترتيب منطقي.

---

[1] - أنو الشرقاوي: التعلّم نظريات وتطبيقات: مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة: مصر: (د.ط): 2012م: ص130.

[2] - خولة زروقي: التعلّم وتغيير السلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية: مذكرة ماجستير، إشراف بلقاسم سلاطنية، تخصص علم الاجتماع التربوي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2014-2015م، ص27.

أما التعلّم القائم على الاكتشاف فيعود إليه المتعلم عندما يكون المعنى معقدا وغامضا، فيلجأ لملاحظة العلاقات بين المفاهيم والأفكار وإدراكها لاستخلاص المعنى، كما يمكن أن يعتمد فيه على الحفظ كوسيلة مساعدة.

2-3-1- التطبيقـــــــات التربويـــــة لنظرية التعلّم بالمعنى:

ساهمت نظرية التعلّم بالمعنى في تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها وتطوير طرق التدريس، فهي تركز على نتاج التعلّم وليس على عملياته والاهتمام بالحقائق والمفاهيم والمبادئ والعلاقات بينها.[1]

- يهتم "أوزبل "بالمنظمات المتقدمة والتي لابد أن تكون عامة وشاملة ومشوقة وعلى المعلم أن يختم درسه بمراجعة سهلة للمفاهيم الرئيسية للتأكد من تحقق أهداف الدرس وأن عملية التعلّم نمت بربط المعلومات الجديدة التي يعرفها المتعلم، وإعطاءه واجبات وأسئلة وتطبيقات عملية لتسهيل عملية التعلّم.[2]

- يؤكد "أوزبل" على خزن الحقائق والمعلومات بطريقة هرمية منظمة من الأكثر شمولا إلى الأقل شمولا حتى يمكن استرجاعها، كما يؤكد على تكوين علاقات بين مادة المتعلم والمواد الأخرى.[3]

- الاهتمام بالوسائل التعليمية التي تساعد المتعلم على دمج المعلومات، وأن توضع خطة الدرس على ضوء المفاهيم الأولية للطلبة بحيث يسفر الدرس عن إحلال المفاهيم الجديدة محل المفاهيم الأولية.[4]

- اهتمت" **نظرية التعلم بالمعنى**" بالبنية المعرفية والعمليات العقلية للمتعلم، فجاء" **أوزبل**" بنمطه في تطور التفكير لزيادة فاعلية عملية معالجة المعلومات والقدرة على استيعاب المعارف، وربطها فيما بينها في بنية كلية متكاملة .[5]

---

[1] - ينظر كفاح يحيى العسكري: نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، مرجع سابق، ص 178.

[2] - ينظر: المرجع نفسه، ص179.

[3] - هاجر الأشقر: نظرية التعلّم ذو المعنى، مذكرة ماجستير، إشراف حمد بن عبد الله القميزي، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الأمير بن عبد العزيز، المملكة العربية السعودية، 2020 م، ص15.

[4] - المرجع نفسه، ص15.

[5] - ينظر: فارس راتب الأشقر، فلسفة التفكير ونظريات في التعلّم والتعليم، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011م، ص137.

-يرى" **أوزبل** "أن المادة التعليمية تتكون من مجموعة مفاهيم أساسية يمكن تعلّمها من قبل المتعلم، حيث يمكن تحويلها إلى أفكار ومعلومات يخزنها المتعلم وتصبح خبرة ذات معنى إذا اندمجت مع خبرت الفرد فينتج ما يسمى بالخبرة المعرفية [1].

2-4- نظريـــــــــة النمو المعرفـــــي لبرونر:

رائدها عالم النفس **جيروم-س-برونر** [2]** Gerome-s-Bruner، اشتغل في علم النفس الاجتماعي وكان يركز على البيئة وأثرها في النمو المعرفي للأفراد، وضع نظرية النمو المعرفي جاعلا للغة دوراً أساسيا دون أن يُهمل الدور الذي يلعبه تطور الإنسان، والدور الذي تلعبه الثقافة التي يعيش فيها، [3] فكان اهتمامه منصبا على تقصي خصائص نمو الأطفال المعرفية ودراسة أثر اللغة على ذلك النمو، كما اهتم بالأساليب التي يقوم بها الأفراد للاحتفاظ بالمعلومات ونقل الخبرات.[4]

وقد اهتم **"برونر"** بطرق تمثيل الفرد لخبراته داخليا، وطرق تخزين التمثلات واسترجاعها، وذهب إلى أن هناك ثلاث طرائق يستخدمها الفرد لترجمة أفكاره والتي تعد بمثابة قضايا التعلّم عنده وهي: [5]

- العمل والحركة(المثلات العلمية): وخير مثال تعليم التنس أو الضرب على الآلة الكاتبة.

- الصور والخيالات(التمثلات الأيقونية): وتعتمد هذه الطريقة على التنظيم الحسي كاستخدام الصور والخيالات التي تلخص الخبرات.

- الرموز أي الكلمات (التمثلات الرمزية): واللغة في رأي "برونر" عامل مهم في تشكيل المفاهيم .

2-4-1- مبادئ التعلّم عند برونر: [6]

---

[1] - ينظر: فارس راتب الأشقر: فلسفة التفكير ونظريات في التعلّم والتعليم، مرجع سابق، ص137.

[2]** **جيروم برونر:** ولد سنة 1915م، من علماء النفس المعاصرين، تخرج من جامعة هارفارد وأسس فيها مركزا للدراسات المعرفية، كتب عدة كتب ومقالات، اهتم بالبحث عن طرق تحديث التربية العلمية والمنهجية بالمدارس وأورد أراءه حول ذلك في كتابه "نظرية للتعليم".(علي راجح بركات: نظرية برونر في النمو المعرفي: قسم علم النفس: جامعة أم القرى: مكة: السعودية: ص1).

[3] - أديب عبد الله محمد: إيمان طه: النمو المعرفي واللغوي، مرجع سابق، ص114.

[4]- جودت عبد الهادي: نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، مرجع سابق، ص200.

[5]- ينظر: حنان عبد الحميد العناني: علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص121، وعبد الرحمان عدس: علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص307.

[6] - ينظر: أديب عبد الله محمد: إيمان طه، النمو العرفي واللغوي، مرجع سابق، ص114.

- يتصف النمو بزيادة الاستقلالية في الاستجابة للمثيرات أي يتدرج في الاعتماد على نفسه، وقد يتدفق قدر كبير من النمو عندما يستطيع الطفل أداء نفس الإجابة.
- يعتمد النمو على الأحداث الداخلية في نظام الخزن الذي ينتج عن أحداث البيئة أي نمو تراكمي.
- يشمل النمو المعرفي زيادة قدرة المتعلم على التعبير عن نفسه وعم ما يحيط به لغويا وكتابيا بأي وسيلة.
- يعتمد النمو على التفاعل المنظم بين المعلّم والمتعلّم.
- يسهل التعلّم والتعليم باعتبار استخدام اللغة كأداة يستطيع بها التكيف مع البيئة ليس فقط كوسيلة للتفاعل.

2-4-2- التطبيقـات التربويـــة لنظرية النمو المعرفي:

تعمل نظرية **"برونر"** كغيرها من النظريات على تطبيق مبدئها على التعلّم والتي تتمثل في ما يأتي:

- يتوقف النمو المعرفي على تطوير عملية تخزين داخلية، ومنظومة معالجة المعلومات والتي تمكن المتعلم من تمثيل للعالم الواقعي، حيث تتضمن هذه العمليات قدرة متزايدة على مخاطبة الذات والآخرين عبر وسط رمزي، كالرموز اللغوية وغير اللغوية .[1]
- تنظيم المناهج الدراسية بحيث يسهل تكوين الأبنية المعرفية لدى المتعلمين مما يساعد على التذكر وانتقال أثر التعلّم؛ وكذا تنظيم المادة الدراسية من الأبسط إلى الأكثر تعقيدا فتكون النتيجة من الناحية النظرية تكوين وبناء قابل للانتقال والتذكر والكشف .[2]

- استخدام الأدوات والوسائل السمعية والبصرية المعينة على التدريس وميزتها أنها توفر للمتعلم خبرات بديلة وتسهل تكوين المفاهيم ؛ ولا بد من تدريب المتعلم على الحدس والتخمين واختيار البدائل وإتاحة الفرصة للتأكد من صحة التخمينات [3].

---

[1]- ينظر: عبد المجيد نشواتي: علم النفس التربوي: مرجع سابق، ص(163-166).
[2]- ينظر: جودت عبد الهادي: نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، مرجع سابق، ص206.
[3]- ينظر: جودت عبد الهادي: نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، مرجع سابق، ص207.

2-5- نظريـــــة التعلّـــم الاجتماعي:

رائدها "**ألبرت باندورا** Albert Bandur"* الذي لخص تجاربه الأولية في بحث قدمه إلى ندوة نبراسكا يحمل عنوان التعلّم الاجتماعي من خلال المحاكاة، واشترك مع "ريتشارد" و"لترز" في نشر كتاب يحمل اسم التعلّم الاجتماعي وتطور الشخصية وقد كانت هذه المحاولة فريدة من نوعها.(1)

تعرف **نظرية التعلّم الاجتماعي** بأسماء أخرى: **نظرية التعلّم بالنمذجة، نظرية التعلّم بالملاحظة** والتقليد، وهي من النظريات التوفيقية لأنها حلقة وصل بين نظريات التعلّم المعرفية والسلوكية، فتستند في تفسيرها لعملية التعلّم إلى توليفية من المفاهيم المختلفة المستمدة من تلك النظريات؛ فالتعلّم بالملاحظة لا يقتصر على تعلّم استجابات وأنماط سلوكية محددة يتم التقيد بها وتنفيذها على نحو حرفي فحسب، وإنما ينطوي أيضا على تعلّم القواعد والمبادئ للسلوك وهذا ما يتيح للفرد تنويع الاستجابات والتعديل فيها بما يتناسب وطبيعة الموقف التي يتعرض إليها داخل البيئة وهو ما يسمى بالنمذجة المجردة.(2)

وتتناول نظرية التعلّم بالملاحظة ثلاث قضايا للتعلّم تنطلق من "**السؤال كيف يتعلّم الإنسان استجابة جديدة في موقف اجتماعي؟**، ويجيب" **باندورا** "على ذلك بقوله: "**إن الناس يستطيعون تعلّ الاستجابات الجديدة بمجرد ملاحظة سلوك الآخرين الذين يعتبرون نماذج تعليمية، ويسمى اكتساب الاستجابات من خلال مثل هذه الملاحظة الاقتداء بالملاحظ، والقضية الثانية تتعلق بتوضيح قدرة الإنسان التي تتوسط بين الملاحظة والاستجابات وما يعقب ذلك من أداء لهذه السلوكيات من قبل الملاحظ، أما القضية الثالثة تتعلق بالجانب الانتقائي من جوانب التعلّم فعلى سبيل المثال عند تعرض الطفل لنفس النموذج فإن بعضهم يتعلّم بعض جوانب سلوك النموذج بينما يتعلّم غيرهم جوانب أخرى.**"(3)

2-5-1- التطبيقات التربوية لنظرية التعلّم الاجتماعي:

---

*__ألبرت باندورا__: ولد في سبتمبر 1925، بقرية موندا بكندا، تحصل على الدكتوراه سنة1952، نشر أول كتاب سنة 1969 بعنوان تعديل السلوك، وكتاب نظرية التعلم الاجتماعي سنة1971، (عي راجح بركات: نظرية التعلّم الاجتماعي لباندورا:، مرجع سابق، ص1)

1- ينظر: علي حسين حجاج: نظريات التعلّم، مرجع سابق، ص139.

2- ينظر: عماد زغلول: نظريات التعلّم، مرجع سابق، ص (139-155).

3 - ينظر: نايف خرما: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، مرجع سابق، ص(61-62).

- نتاج الاستجابات مصدر رئيس للتعلّم، فالاستجابة تؤدي إلى نتيجة ما تمارس تأثيرها على السلوك، والتعلّم عن طريق الملاحظة مصدر ثاني للتعلّم، حيث تتأثر عملية الانتباه بالنموذج الملاحظ وحاجات الإنسان ودوافعه.[1]

- تتأثر الدافعية بالتعزيز الخارجي والبديل الذاتي فالدافعية ضرورية للتعلّم بالملاحظة، وهي تتأثر تعزيز الآخرين للسلوك الملاحظ وبملاحظة الآخرين وهم يعززون أو يعاقبون.[2]، كما يجب أن يرتبط التعزيز أو العقاب ارتباطا دقيقا بالسلوك النهائي المطلوب، أي يجب على المعلم أن يضع أهداف قصيرة المدى للتحصيل في الدرس.[3]

- "يمكن تسهيل عمليّة التعلّم في الصف بدرجة كبيرة بأن نقدم النماذج الملائمة حيث يستطيع المعلم استخدام العديد من النماذج لحث التلاميذ على إتباعها.

- يجب أن يكون الوقت بين إعطاء الأسئلة وإعطاء الإجابة الصحيحة قصيرا قدر الإمكان، وأن يرتب المعلم في تكوين موقفه التعلّم عملة في خطوات أو مستويات واضحة بحيث يستطيع أن يعزز كل منها على حدة ومن الواضح أن التعليم المبرمج يتوافق مع هذه القاعدة ."[4]

- نمذجة السلوك المراد إكسابه للمتعلّم في ظروف مماثلة للظروف التي سيؤدي فيها المتعلّم المهارة المطلوبة، وتوضيح كافة إجراءات النمذجة وخطواتها وتوفير المواد المتاحة لكي يتم اكتساب السلوك المراد تعلّمه على النحو الذي تتوقعه.[5]

3- مفهوم مرحلة التعليم المتوسطة:

يتفق القائمون في مجال التربية والتعلّيم أن مرحلة التعلّيم المتوسط هي مرحلة انتقالية وحساسة بالنسبة للمتعلم، وهي عبارة عن مرحلة التغيير في جميع النواحي العقليّة المعرفيّة والاجتماعيّة والنفسيّة وغيرها، باعتبارها متزامنة مع فترة المراهقة لدى المتعلّم.

---

[1] - ينظر: حنان عبد الحميد العناني: علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص(186-187).

[2] - ينظر: المرجع نفسه، ص186.

[3] - ينظر: كفاح يحيى صالح العسكري: نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوي: مرجع سابق: ص(237-238).

[4]- ينظر: كفاح يحيى صالح العسكري: نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوي: مرجع سابق: ص239.

[5]- المرجع نفسه: ص239.

حيث تعرف مرحلة التعلّيم المتوسّط بمرحلة الطور الثالث أو مرحلة المراهقة المبكرة، تمتد من 12سنة إلى 15سنة من عمر التلميذ، يزداد المراهقة في نهايتها قوة وقدرة على الضبط والتحكم في القدرات، فهي فرصة كي يتلقى المهارات الحركية ويصل إلى نمو الذكاء في مرحلة أقصاها 15سنة، وتزداد **عملية الفهم والإدراك** لديه نتيجة التجارب والخبرات، وتظهر في هذه المرحلة نقطة هامة في حياة المراهق حيث يميل الفرد ويستعد للبدء في تكوين مبادئ واتجاهات عن الحياة والمجتمع.[1]

-كما أنها مرحلة دراسية معتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الوطنية الجزائرية حيث تقع في موقع حساس في عملية التعليم، والتي تمتد من السنة أولى متوسط إلى السنة الرابعة متوسط؛ تأتي بين مرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي.[2]

ويمكن القول أنّ **مرحلة التعليم المتوسط** من أصعب مراحل التي قد يمر بها المتعلم كونها مرحلة انتقالية، تمثل نهاية مرحلة الطفولة وبداية مرحلة المراهقة التي ترهق الأولياء والمعلمين ؛نتيجة التغيرات التي تحدث في نمو المتعلم من جميع النواحي وفي هذه المرحلة بالتحديد.

لذلك تعرف بأنها: **«مرحلة فاصلة في حياة الطلاب يطلق عليها علماء النفس مصطلح المراهقة، ويمكن تعريفها بأنها تلك الفترة الغامضة من الحياة تمتد من حياة الطفولة إلى مرحلة ظهور خصائص الأنوثة والرجولة في الأطفال.»**[3]

4- خصائص متعلّم مرحلة التعليم المتوسط:

بما أنّ **مرحلة التعليم المتوسط** هي مرحلة **انتقالية**، فإنها ترتبط بحالة من النضج والنمو على جميع النواحي العقليّة والمعرفيّة، الجسميّة والجنسيّة والنفسيّة، والانفعاليّة وكذا اللغوي لدى المتعلم، فيتغير تفكيره وتزيد حاجاته وتكبر آماله،

---

[1]- صلحاوي حسناء: اتجاهات تلميذات المرحلة المتوسطة نحو حصة التربية البدنية في المناطق الريفية والحضارية: أطروحة لنيل شهادة الطور الثالث(ل.م)، علم اجتماع التربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2016-2017م، ص103.

[2]- المرجع نفسه، ص103.

[3]-كلثوم بن عروس: نجاح شوقي: النص الأدبي وأهميته في بناء الوضعية التعلمية في التعليم المتوسط، رسالة ماستر، تخصص علوم اللسان، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة الشهيد حملة لخضر، الوادي، الجزائر، 2018م، ص26.

فكل ذلك يمثل خصائص المتعلم في مرحلة معينة من العمر تتمثل هذه الأخيرة في ما يأتي:

4-1- النمو الجسمي:

أن النمو الجسمي كل ما يطرأ من تغيرات على الجسم من حجم ووزن وطول وغيرها، و"يقصد بالنمو به النمو الهيكلي نمو الطول والوزن والتغيرات في الأنسجة وأعضاء الجسم."[1] حيث أن هذه التغيرات التي تحدث في جسم الإنسان تغير من المقومات الأساسية لتكوين الشخصية وليست مهمة في حد ذاتها بقدر ماهي مهمة من حيث تأثيرها غبر المباشر على شخصية المراهق وسلوكياته وعواطفه وعقله لدرجة أن دراسة إحداها بعيدا عن الأخرى يعد خطأ كبيراً، ويتميز النمو الجسمي في هذه المرحلة (المراهقة) بعدم الانتظام، فنجد الطول يزداد زيادة سريعة ويزداد الوزن تبعا للعضلات والعظام ونجد الشكل العام للوجه يبدأ في التغير حتى تذهب ملامح الطفولة وتأخذ شحنة وشكلا جديدا وتتبعها تغيرا فيزيولوجية (الصوت).[2]

4-2-النمو اللغـــوي:

كلما تقدم **المتعلّم** في السّن تقدم في تحصيله اللغوي وفي قدرته على التحكم في **اللّغة،** وكلما كان في حالة صحية سليمة فإنه يكون أكثر نشاطا وقدرة على اكتساب اللغة، فالأطفال الذين يعيشون في بيئة اجتماعيّة واقتصاديّة جيدة يكون نموهم اللغوي أفضل، ونلاحظ أن البنات يسبقن البنين ويتفوقن عليهم في النمو اللغوي على أن هذا الأخير بالغ الأهمية بالنسبة **للنمو العقلي.**

والاجتماعي، [3] ويلاحظ في هذه الفترة **(المراهقة)** بأن الثروة اللغوية لدى **المتعلّم** تنمو أكثر من ذي قبل، هل تتكون لدية قائمة من المفردات وتنمو لديه القدرة على التعبير الشفوي والكتابي.

وتجدر الإشارة أن القدرات اللغوية للمتعلمين ترتبط بالقدرات العقلية والذخيرة اللفظية وعلى الارتباطات اللفظية في ترتيبهم وتنظيمهم اللغوي وقدرتهم

---

[1]- ينظر: كامل محمد محمود عويضة: علم النفس النمو: مر/محمد رجب البيومي: دار الكتب العالمية للنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1996م، ص(118-119).

[2]- ينظر: كامل محمد محمود عويضة: علم النفس النمو: المرجع نفسه، ص119.

[3]- ينظر: عباس محمود عوض: المدخل لعلم نفس النمو الطفولة المراهقة الشيخوخة، دار المعرفة الجامعية للنشر، الإسكندرية، مصر: (د.ط)، 1999م، ص74.

على فهم الموضوعات، ويكمن دور المدرسة في تزويدهم بالعروض والبلاغة والنقد والنحو والصرف.[1]

4-3- النمو النفـــــــــــــسي:

يمر المراهق بفترة حرجة من التغيرات النفسيّة، وهو أمر طبيعي تنشأ عنه طاقات واستعدادات وقدرات فيما بينها لتشكيل شخصية المراهق، من بينها حدة الانفعال والغضب والتقلبات المزاجية، فهو يريد بذلك أن يثبت نفسه للغير وأنه أصبح رجلا له شخصيته ورأيه ولم يعد طفلا، كما يتصف كذلك بالحساسية المرهفة والتأثر لأتفه الأسباب وقد يصاب في هذه المرحلة ببعض التصرفات الخاطئة مثل: التمرد، العصيان، والانسحاب من الحياة الاجتماعية .[2]

ويعتبر انفعال حب الذات يعد من أقوى الانفعالات في هذه المرحلة فيصبح الفرد فيها مهتما بذاته الجسمية ويكرس جهده ووقته لاهتمام بمظهره والتحلي بما يعجب الناس من سلوكيات ومظاهر، وقد يعجب بأفكاره وقدراته العقلية فيصاب بشيء من الغرور والتملق، وهنا يأتي دور التربية الإسلامية لتبصر المتعلم بحقيقة نفسه وتزويده بالقيم والأخلاق كالتواضع والصدق وغيره.

4-4- النمـو الاجتماعي:

يتمثل في كل التغيرات التي تحيط بالمتعلم داخل بيئته ومجتمعه، والتي تنعكس عليه إما بالسلب أو الإيجاب، حيث **"يتأثر النمو الاجتماعي للمراهق بالبيئة الاجتماعية والأسرية التي يعيش فيها لما يوجد فيها من ثقافة وتقاليد وعادات وعرف وميول تؤثر في الفرد وخاصة في فترة المراهقة، ما يوحد سلوكه ويجعل عملية تكيفه مع نفسه ومع المحيطين به عملية سهلة "**[3]، وتتمثل أهم التغيرات في النمو الاجتماعي في الاستقلال عن الأسرة وميل الطفل لحب الحرية والاعتماد على النفس ويزيد ميله لأصحابه ممن يشاركونه ألامه وأماله .

4-5- النمـــــو العقلي المعرفـي:

---

[1]- ينظر: أديب عبد الله محمد: إيمان طه: النمو اللغوي والمعرفي للطفل، مكتبة المجمع الغربي للنشر والتوزيع: ط1، 2015م، ص160.

[2]- ينظر: محمد محمود آل عبد الله: المراهقة والعناية بالمراهقين: دار الوفاء للنشر، الإسكندرية، مصر (د.ط)، 2014 م، ص(8-9).

[3]- ينظر: محمد محمود آل عبد الله: المراهقة والعناية بالمراهقين، مرجع سابق، ص9.

مما لاشك فيه أن **النمو العقلي المعرفي** يمثل جانبا هاما من جوانب النمو الإنساني عامة والمتعلم خاصة، والتي يجب أن يتحلى بها في مرحلة التعليم المتوسط كونها مرحلة حساسة وفاصلة، حيث تكتب في كثير من الأحيان عن طريق الممارسة ويتعلق الأمر بالتغيرات الكيفية والنوعية في التفكير والنضج والانتباه والإدراك و**الفهم**.

4-5-1- النمـــو المعرفـــي:

"يستمر **النمو المعرفي*** في مرحلة المراهقة سواء من الوجهة الكمية أو الكيفية فالتغيير يكون كميا بمعنى أن المراهق يصبح أكثر قدرة على إنجاز المهام العقلية على نحو أكثر سهولة وسرعة، ويكون كيفيا بمعنى أنه تحدث في تغيرات في طبيعة العمليات المعرفية تجعلها مختلفة عن باقي المراحل."[1]

فيصبح المتعلم قادرا على التفسير والتوافق مع بيئته وقادرا على استخدام المفاهيم المجردة في ما يسمى مرحلة التصور القبلي أو التفكير المنطقي، ويصبح قادرا على استخدام الرموز في التفكير وإدراك النسبة والتناسب وبناء النتائج على مقدمات توصل إليها وتعلم القياس المنطقي والقدرات العددية والحفظ والمناقشة والتحليل وغيرها.

وقد وضع **"جون بياجيه"**** رائد **النظرية المعرفية البنائية** أربعة مراحل للنمو المعرفي بداية من مرحلة الولادة حتى سّن الرشد، لعل ما يهمنا هي مرحلة المراهقة التي سماها **"بياجيه " بمرحلة العمليات الشكلية التجريدية "** أو **"مرحلة المراهقة المبكرة** "التي تمتد من سّن 12 وما بعده، والتي يتطور فيها النمو المعرفي عند معظم المراهقين الذين يكملون تعليمهم المدرسي حيث يعلن فيها استقلال عقل المتعلم فيصبح قادرا على التعامل مع العمليات العقلية المجردة

---

*__النمو المعرفي:__ هو تغيرات في البنية المعرفية تحدث من خلال عمليتي التمثيل والمواءمة، بحيث يصبح الفرد قادر على تناول الأشياء البعيدة عنه في الزمان والمكان ومعالجتها باستخدام الطرائق الغير مباشرة في حل المشكلات. (ينظر: أديب عبد الله محمد: مرجع سابق: ص10).

[1]- أديب عبد الله محمد: إيمان طه القنطاوي: النمو اللغوي والمعرفي للطفل، مرجع سابق، ص157.

__جون بياجيه__ Jean Piaget: ولد في عام 1896م في سويسرا، عالم وفيلسوف سويسري، طور نظرية النمو المعرفي عند الأطفال ويعتبر رائد المدرسة البنائية في علم النفس، أهم كتابين له اللغة والفكر عند الطفل ووكتاب الحكم والتفكير الاستدلالي عند الطفل . (ينظر: جودت عبد الهادي: نظريات التعلم، ص117).

ويستطيع كشف القواعد العمة من خلال الوقائع والأحداث، وتزداد قدرته على استخدام الاستدلال والاستنباط .[1]

4-5-2- النمـو العقلـــي:

تتميز فترة المراهقة بنمو القدرات والعمليات العقلية من إدراك وفهم وانتباه والتفكير ونضجها، فينمو الذكاء بصفة عامة، **"وتزداد قدرته على التخيل وتكثر لديه الأسئلة حول القضايا العامة والخاصة، ويركز اهتمامه بالأبطال والنوابغ والمشاهير ويحاول تقمص شخصياتهم "**.[2]

فقد أمد الله سبحانه وتعالى الإنسان بمواهب ونهم كثرة وحثه على استخدامها والاستفادة منها لدعم الإيمان وتحصيل المعارف وفهم الدين والسنة وتهذيب السلوك والتحلي بالأخلاق والقيم وأساس كل ذلك العقل مصداقا لقوله تعالى: **﴿وَاخْتِلاَفِ اللَّيْلِ والنَّهَارِ وماَ أَنْزَلَ الله مِنْ السَّمَاءِ مِنْ رِزْقٍ فَأَحْيَى بِهِ الأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ آيَاتٌ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونْ﴾.** (سورة الجاثية الآية 5).

انطلاقا مما سبق يمكن أن نوجز خصائص النمو العقلي فيما يأتي:

- "وصول الذكاء إلى حده الأعلى وزيادة الإدراك والفهم.
- ظهور القدرات الخاصة الفنية والميكانيكية واللغوية المنطقية، حيث يتجه اهتمام المتعلم على مجال محدد.
- نمو التفكير المجرد في فيصبح المتعلم قادرا على التفكير بالأشياء المحسوسة وحل المسائل الرياضية من الأبسط إلى الأكثر تعقيدا، كما صبح قادرا على التحليل والتفسير والنقد وحل الألغاز والملاحظة والتدرب.

- القدرة على الربط بين الموضوعات التي سبق أن مرت عليه عن طريق الاستحضار والاستدراك-القدرة على إدراك العلاقات بين الأشياء والاستنتاج والاهتمام بالأمور الغيبية والمعتقدات والتعمق في التفكير في ذات الله وصفاته."[3]

---

[1]- ينظر: كمال محمد محمود: علم نفس النمو، مرجع سابق، ص87.

[2]- ينظر: محمد محمود: المراهقة والعناية بالمراهقين، مرجع سابق، ص8.

[3]- عبد الله محمد العتيبي وآخرون: الدليل الإجرائي لخصائص النمو في مرحلتي المتوسط والثانوي وتطبيقاتها التربوية، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية، ص09.

تجدر الإشارة إلى أن النمو المعرفي والنمو العقلي* وجهان لعملة واحدة فقد تطرق جل الدارسين لهاذين العنصرين ضمن عنصر واحد "النمو العقلي المعرفي "، فعادة ما يشار إلى ـأن اكتساب المعلومات والمعارف تمثل نمواً معرفيا لكن في الوقع يصعب الفصل بينهما فالثاني أساس الأول فمثلا: تعلم الحساب والكتابة والقراءة هو معرفة لكن القدرة على تعلمها عقلية لذا لا يمكن الفصل.

*النمو العقلي: هو تغيرات في الوظائف العقلية كالتذكر والتفكير والانتباه والتحليل، أو ظهور القدرات العقلية العليا كالتذكر والتخيل والتفكير.(ينظر: الدليل الإجرائي لخصائص النمو في مرحلتي المتوسط والثانوي وتطبيقاتها التربوية، مرجع سابق، ص10).

فصل ثانٍ: تجليات النظريات المعرفية في الكتاب المدرسي وأثرها في تنمية مهارة الفهم.

تمهيد:

تعدّ **اللّغة** القاعدة الأساسيّة التي يبنى عليها **التعلّم والتعليم** ؛ بعدِّها أداة اتصّال وتواصل ونخص بالذكر اللّغة العربيّة ، فكان لابد من الحرص على الإلمام بها وامتلاكها واكتساب مهاراتها وتنميتها لدى المتعلّمين ؛فكان لزاما على القائمين على التربية والتعلّيم البحث عن **آليات التعلّم** الأكثر نجاعة وفعاليّة ، من هنا برز دور نظريات التعلّم بعدِّها نقلة نوعيّة في مجال التعلّم ؛وما يُهِمنا في هذا المقام نظريات التعلّم المعرفية التي انتقلت من منطق العليم إلى منطق التعلّم ، والتي جعلت من المتعلّم محور العملية التعليميّة ،وأضحت هذه النّظريات على اختلافها تصب اهتمامها على سيكولوجية التفكير ومشاكل المعرفة بصورة عامة، وعلى حل المشكلات والإدراك والشخصية والجوانب الاجتماعية للتعلّم.

فبعد أنّ تطرقنا في الجانب النظري إلى شرح وتوضيح العديد من المفاهيم والمصطلحات ؛ ورصدنا أهم المعارف والمحاور التي يدور حولها موضوع البحث؛ سنحاول وصف تلك المعارف والموضوعات ودراستها وتحليلها ضمن ما يعرف بالدّراسة الاستطلاعية أو الحضور الميداني الذي يعد مكملاً للجانب النّظريّ، اعتمدنا في ذلك على مجموعة من الإجراءات المنهجية والأدوات التي من شأنّها أن تساعدنا في ضبط الموضوع؛ من ملاحظة، ومقابلة، واستبيانات، ومن ثمة تفسيرها والتعليق عليها وصولا إلى نتائج دقيقة ومضبوطة.

انطلاقا مما سبق سوف نسلط الضوء على تجليات **النّظريات المعرفيّة** في كتاب اللّغة العربيّة للسنة أولى متوسط، وذلك بالتركيز على الأسس التربوية لها والتي تتجلى بشكل واضّح من خلال تدريس أنشطة اللّغة العربيّة المتضمنة في الكتاب المدرسيّ والتي سنفصل فيها الحديث في الجزء الخاص بالحضور الميداني، وذلك بربط كل نشاط بالنظرية التي تتجلى من خلاله.

أولا: الحضـــور الميدانـــي:

1- وصف كتاب اللغة عربية للسنة أولى متوسط:

تجدر الإشارة إلى أن كتاب اللغة عربية للسنة أولى متوسط أُصدِر على جيلَيْن، الجيل الأول في الفترة ما قبل 2016م ؟،والجيل الثاني من بداية 2016 إلى يومنا هذا، وهو مطبوع من قبل الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

1-1-التعريف بالكتاب :

- عنوانه: كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط.
- تنسيق وإشراف :محفوظ كحوال مفتش التربية الوطنية.
- تأليف: محفوظ كحوال ؛محمد بومشاط (أستاذ تعليم متوسط).
- التصميم الفني والغلاف: محمد زهير قروني (ماستر في مهن الكتاب والنشر).
- التركيب: محمد زهير قروني و صبرينة جعيد.
- صدر الكتاب:(ENAG): السنة الدراسية 2016-2017 الجزائر مصادق عليه من طرف لجنة معتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية تحت الرقم (1455/14م/16).

1-2- وصف الكتاب من حيث الشكل:

- حجمه: مستطيل الشكل، طوله يبلغ واحد وثلاثون سنتيم وعرضه واحد وعشرون سنتيم، أما وزنه حوالي أربع مائة وتسعون وعدد صفحاته مائة وسبعون صفحة.
- غلاف بوجهين أمامي وخلفي مصنوع من الورق المقوى الأملس ذو النوع المتوسط ،لونت واجهة الغلاف وخلفيته باللون الأخضر ومزيج من اللون الأبيض والأحمر ، أسفل خلفية الغلاف إطار مستطيل الشكل أبيض اللونين دوّن عليه سعر الكتاب والسنة الدراسية وتاريخ الإصدار .

1-3- وصف الكتاب من حيث المضمون:

بعد الصفحة الأولى من الكتاب، استهل بتقديم يليه فهرس الموضوعات الذي يجمع كل الدروس المقررة والأنشطة المبرمجة، حيث يتكون من ثمانية مقاطع تعليمية تلامس الحياة المدرسية والاجتماعية والأخلاقية والوطنية من صميم الواقع المعاش، يشمل كل مقطع أرع ميادين ، تعدّ بمثابة الأنشطة الفعالّة في العملية التعليمية وهي:

1- ميدان فهم المنطوق وإنتاجه: يركز على حاسة السمع وتوظيف اللغة السليمة على المستوى الشفوي مما يعني تنمية مهارة الاستماع والتحدث والفهم.

2- ميدان فهم المكتوب (1) (قراءة مشروحة):يهدف إلى اكتساب مهارة القراءة والفهم والمناقشة، ويثري الرصيد اللغوي للمتعلّم وتنمي فكره وتكسبه العديد من المعارف والقيم من خلال المناقشة والتحليل.

3- ميدان فهم المكتوب (2) (نص أدبي): يهدف إلى دراسة النصوص الأدبية شعرا ونثرا من خلال تناول الظواهر الفنية والأساليب البلاغية بغية تحقيق أهداف تعليمية مختلفة لغوية، معرفية، وفكرية...

4- ميدان إنتاج المكتوب: يتمرن فيها المتعلّم على مهارة الكتابة وتنميتها من خلال دراسة أنماط وتقنيات تعبيرية جديدة ومن ثمة ينتج نصوصا من إنشاءه علة منوال ما درس.

وينتهي كل مقطع بمشروع مخصص بمرحلتين الإدماج والتقويم ،حيث تنطلق المرحلة الأولى من سندين أحدهما مسموع والآخر مكتوب من أجل التدريب والتعوّد على توظيف وإدماج التعلّمات، أما مرحلة التقويم النهائي تظهر من خلال الإنتاج الفردي أو الجماعي ، وكل ذلك لاختبار المتعلمين في كفاءات معيّنة ومحاولة استثمار واستدراك كل ما اكتسبوه من معارف ومعلومات أثناء دراسة المقطع ككل.

2- مفهوم النشاط:

يقابله في اللغة الإنجليزية Activity و في اللغة الفرنسية Activité . وهو مشتق من الفعل الثلاثي " نَشِطَ" بمعنى الحماس والشعلة في عمل الشيء، يعبر عن مجموعة من الأفعال التي يقوم بها الفرد والمجتمع، ونخص بالذكر هنا النشاط المرتبط بالتعلّم.

ويُعَرَف بأنّه :**«جهد عقليّ أو بدنيّ يبذله المتعلّم ويشارك فيه برغبته في سبيل إنجاز هدف ما وإشباع حاجاته وفق خطة مقصودة ومخططاها ؛وهو بذلك ليس منفصلا عن المنهاج الدّراسي بل هو جزءٌ منه ومن عناصره في ظل المفهوم الحديث له.»**[1]

[1] - ملحقة سعيدة الجهوية: المعجم التربوي : مرجع سابق ، ص5.

يُعْني النشاط بكل عمل وجهد يقوم به المتعلّم داخل القسم أو خارجه ، وفق نسق معيّن بغية تحقيق غاية أو إشباع حاجة مثل : المطالعة ، الرسم ، القراءة والتعبير...

ويعرف كذلك بأنّه: **«يشمل كل ما يشرك فيه المتعلّم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها من أعمال تتطلب مهارات وقدرات عقلية يزيد من الخبرات التي تدعم تعلّمه بموضوعات متنوعة.»**[1]

يتضّح أن النشاط هو كل عمل أو جهد يبذله المتعلّم داخل القسم أو خارجه وفق نظام محددّ ، ليتحقق هدف معيّن يتمثل في الاستفادة منها في اكتساب خبرات ومعارف جديدة من شأنها تنمي مهارات المتعلمين وقدراتهم وتلبّي حاجاتهم وتشبع رغباتهم.

2-1- مفهوم النشاط اللغوي: Activité Linguistique .

يُعنى النشاط اللغوي بالممارسات والأفعال التي تتعلّق باللغة أو التي تكون اللغة جزءً منها

حيث يُعرف بأنّه: **«ممارسات لغوية يقوم بها المتعلّمون داخل القسم وخارجه يساعدهم على نموهم اللغوي ، منها ما هو مرتبط بالمنهاج ومنها ما هو نشاط خارجه كالإذاعة المدرسية وما يقدم فيها من موضوعات والصحافة المدرسية والمشاركة في الندوات واللقاءات والمناظرات التي تتاح فيها الفرصة للتعبير.»**[2]

يتبيّن من هذا التعريف أنّ **النشاط اللغوي** هو ممارسات لغوية يقوم بها المتعلّم داخل القسم وخارجه ،والتي من شأنها أن تزيد من نموه اللغوي وتنمي ملكاته ومهاراته اللغوية .

كما يعرف بأنّه: **«نمط من التعلّيم يعتمد النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلم ،والتي من خلالها يقوم بالبحث مستخدما مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية كالملاحظة ، ووضع فروض والقياس وقراءة البيانات**

[1] - حسن شحاتة: زينب نجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية: مرجع سابق، ص62.
[2] - ملحقة سعيدة الجهوية: المعجم التربوي: مرجع سابق، ص6.

والاستنتاج والتي تساعده في التوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه و تحت إشراف المعلم و توجيهه و تقويمه.»[1]

يفهم من هذا التعريف أنّ **النشاط اللغوي** يعتمد على النشاط الذاتي **للمتعلّم،** و الذي يمكنه من اكتساب المعارف و المعلومات التي تساهم في تفعيل استخدام الأنشطة المتضمنة في الكتاب المدرسي للغة العربية؛ و تنمي الفهم و باقي المهارات اللغوية، و من ثمة تكوين مفاهيم وتعميمات في ضوء التخطيط المنظّم من المعلم الذي موجهاً و مقوماً.

2-2- أهدافـــــه:

يُجْمِع القائمون على التعليم و التربية أنّ النشاط اللغوي المدرسي له أهمية بالغة في تنظيم و نجاح العملية التعليمية ؛و الكشف عن ميول المتعلمين و تنمية مهاراتهم و مكتسباتهم ،حيث أضحى جزءاً لا يتجزأ من المناهج التعليمية قديماً وحديثاً ،كما خصص له الجهد و الوقت والإمكانيات بغية تحقيق الأهداف التربّوية، و يمكن تلخيص أهمية النشاط اللغوي المدرسي في النقاط الآتية:[2]

1. تشويق التلاميذ في البحث عن المعرفة.
2. توجيه التلميذ إلى بناء العلاقات الإيجابية مع زملائه.
3. تطوير قدراته و خصائصه اللّغوية و العقليّة و الفكريّة و المعرفية و تعويده على التعبير و احترام الآخر.
4. يعمل على تنمية المهارات اللّغوية كالقراءة، والكتابة، والفهم ، والتحدث، والاستماع.
5. تنمية العمليات العقليّة كالإدراك، والتفكير، والإبداع، والتحليل والتفسير.
6. تعويد التلاميذ على تركيب الجمل و تنظيمها و تنمية الثّروة اللّغوية.

---

[1] - مروى مصطفى عبد الفتاح علي: تصور مقترح في تفعيل الأنشطة اللغوية بكتاب اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول إعدادي، إشراف حسن شحاتة، خلف حسن الطحاويّ، مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، مصر، ع13: 2013م، ص677.

[2] - شيماء دراجي: تدريس أنشطة اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط في ظل المقاربة بالكفاءات: رسالة لاستكمال متطلبات نيل شهادة الدكتوراه، قسم الأدب واللغة العربية، كلية الآداب واللغات، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، ص69. و ابتسام صاحب موسى :تقويم الأنشطة الصفية و اللاصفية من وجهة نظر طلبة اللغة العربية: كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العراق، ص(10-11).

7. توّجيه المتعلمين ومساعدتهم على اكتشاف قدراتهم وميولاتهم والعمل على تنميتها و تحسينها.
8. تهيئة التلاميذ لتحمل المسؤولية و تنشئتهم على تخطيط العمل و تنظيمه.
9. إتاحة الفرصة للمتعلمين للاتصال بالبيئة و التعامل معها؛ لتحقيق الاندماج و التفاعل.
10. تشخيص و علاج بعض الحالات النفسية التي يعاني منها بعض التلاميذ مثل: الخوف، التردد، الانطواء، عدم الثقة في النفس، الخجل.
11. ترسيخ القيّم و المعتقدات الدينية و الأخلاقية و الاجتماعية في نفوس المتعلّمين.

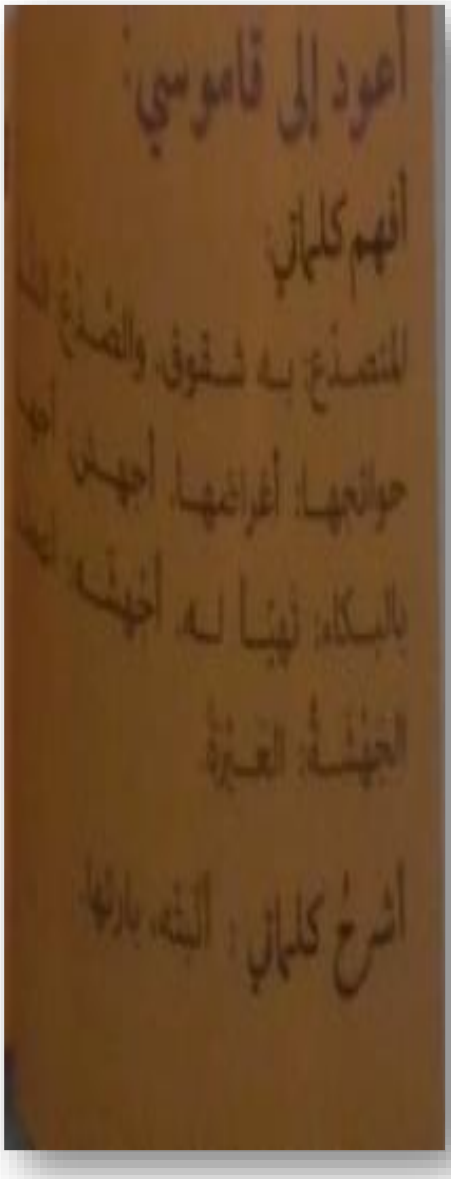
5-تجليات النظريات المعرفية من خلال أنشطة اللغة العربية(نماذج مختارة):

على الرّغم من أنّ كل الأنشطة المتضمنة في الكتاب المدرسي تساهم في تعليم المتعلّم، إلا أنّه في هذا السياق لا بد أنّ نشير إلى **الأنشطة اللّغوية** التي تتجلى من خلالها **النّظريات المعرفية** و التي تعمل على تنمية مهارة الفهم ،والتي تخدم موضوع بحثنا الموسوم بـــــــ: **"تجليات النظرية المعرفية وأثرها في تنمية مهارة الفهم"**. حيث تعدّ النظرية المعرفية بمثابة نقلة نوعية في مجال التعلّم تنتقل من منطق التعليم إلى منطق التعلّم، على أن يكون المعلّم موّجها ومقوّما في حين يبقى **المتعلّم محور العملية التعليميّة** من خلال إشراكه في بناء تعلّمانه حسب ما يسدّ حاجاته ويلبي رغباته ويشبع ميولاته، انطلاقا ممّا سبق سوف نقدم نماذج مختارة من كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط نربط من خلالها كلّ نشاط بالنظريّة المعرفيّة التي تتجلى من خلال تدريسه والتي تعمل على تنمية مهارة الفهم، بالاستعانة بمبادئ النظريات المعرفية التي تمّ التطرق لها في الجانب النظري وهنا يكمن الربط والتكامل بين جانبي الدّراسة، ويمكن توضّيح ذلك وفق الآتي:

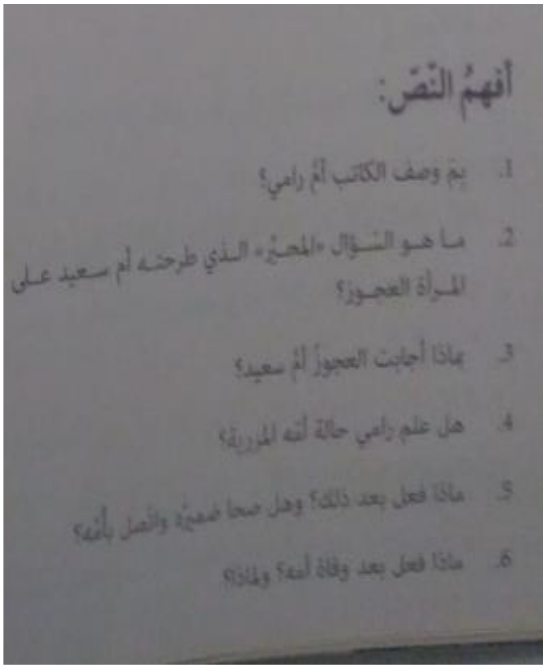
5-1- النموذج الأول:[1]

[1] - وزارة التربية الوطنية :كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسي، الجزائر، 2016م، ص(16-17).

-المقطع 01: الحياة العائلية.	**- الميدان : فهم المكتوب.**	**- المحتوى المعرفي: قلب الأم.**
النشاط.	**النظرية المعرفية.**	**تجلياتها**
1-<u>أعود إلى قاموسي</u>: يعدّ من بين أهم الأنشطة ينقسم إلى قسمين: أ-**<u>أفهم كلماتي</u>** : عبارة عن مجموعة من المفردات الغامضة في النص وغير واضحة المعنى، لم يسبق له أن صادفها أو استعملها ،فتقدم له مشروحة بكلمات جزلة وبسيطة ليسهل عليه فهم النص والإحاطة بالمعنى العام له . **ب-<u>أشرح كلماتي</u>:** تقدّم للمتعلّم كلمات من النص عليه فهمها من خلال النص ثم شرحها، من خلال وضع الكلمة في السياق الذي وردت فيه ليسهل عليه فهمها ومن ثمة شرحها ، ويطلب توظيفها أحيانا في جمل مفيدة **لتحقق من الفهم**.	النظرية البنائية لبياجيه.	قدّم الجزء الأول النشاط "أفهم كلماتي" قدم **للمتعلّم** بهدف تحقيق الفهم العام للنص من خلال فهم بعض الكلمات المبهمة فيه هذا ما يتماشى مع أهم مبادئ النظرية البنائية **"لبياجيه"** التي تضع الفهم شرطاً أساسيًا وضروريًا **للتعلّم**. أما في الجزء الثاني من النشاط" أشرح كلماتي " تقدّم كلمات مبهمة في النص ليشرحها **المتعلّم** ويوظفها في جمل مفيدة انطلاقا من معلومات ومعارف سابقة هو ما يتماشى مع مبدأين أساسيين في **النظرية البنائية** يعتبرهما بياجيه من الطرق النشطة في التعلّم وهما : -الفرد يبني المعرفة داخل

		عقله ولا تنقل إليه مكتملة فهو الذي يعمل على بناء تعلّماته بالبحث والتفسير و لا يجدها جاهزة ،وعلى المتعلّم أن يفسر ما يستقبله ويبني المعنى على ما لديه من معلومات ، فلا يمكن أن يقبل أيّ معرفة تقدّم له دون تفسيرها وفهمها ويكون ذلك بتوظيف المكتسبات القبلية وهو ما يتجلى بشكل واصّح من خلال شرح المتعلّم للكلمات الواردة في النص. - ومن خلاله هذه النظرية تتضح القدرات العقلية والنمو المعرفي واللغوي للمتعلمين فهناك فروقات فردية في النمو العقلي فمنهم من يفهم الكلمة للوهلة الأولى ، ومنهم من يفهمها بإرجاعها إلى السياق الذي وردت فيه، وهناك من لا يفهمها إلا بعد شرح معمق وأمثلة عديدة ،فمن خلال هذا النشاط يتحقّق النمو المعرفي و اللغوي بزيادة الثروة اللغوية .

	نظرية التعلّم بالمعنى "لأوزبل"	تتجلى من خلال الجزء الثاني للنشاط "أشرح كلماتي"، حيث تسعى هذه النظرية لتحقيق التعلّم القائم على الاكتساب الذي يعود إلى المتعلّم عندما يكون المعنى معّقدا وغامضًا ، فيلجأ لملاحظة واستنتاج العلاقة بين المفاهيم والأفكار وإدراكها لاستخلاص المعنى وتحقيق الفهم وهو ما يتجسد أثناء شرحه للكلمات المبهمة في النص بالعودة للسياق الذي وردت فيه وإدراك علاقة الكلمة بالكلمات المجاورة لها في النص.
2-أفهم النّصّ: - نلاحظّ من خلال المثال أنّه قدّمت للمتعلّم مجموعة من الأسئلة المتعلقة بنّصّ القراءة المشروحة ، تنطلق من الأبسط حتى تصل إلى الأهم ، يجيب	-النظرية الجشطالتية.	ينطلق المتعلّم النشاط السابق في الإجابة عن الأسئلة(الجزء) من النّصّ (الكل)، كل سؤال يتعلّق بجزء أو فقرة معيّنة ذلك الكل من أجل الإلمام بالنص

عنها المتعلّم انطلاقا من النّصّ المقدّم له في ميدان فهم المكتوب بعد قراءته قراءة متأنية مسترسلة .  أفهمُ النّصّ: 1. بمَ وصف الكاتب أمّ رامي؟ 2. ما هو السؤال «المحيّر» الذي طرحته أم سعيد على المرأة العجوز؟ 3. بماذا أجابت العجوز أم سعيد؟ 4. هل علم رامي حالة أمه المزرية؟ 5. ماذا فعل بعد ذلك؟ وهل صحا ضميره واتصل بأمه؟ 6. ماذا فعل بعد وفاة أمه؟ ولماذا؟		وفهمه ، وهنا تتجلى النظرية المعرفية وعلى وجه الخصوص النظرية الجشطالتية حيث يبرز أهم مبادئها وهو : -الانتقال من العام إلى الخاص ومن الكل (النّصّ) إلى الجزء (الأسئلة) ،فالمتعلّم حسب أصحاب النظرية الجشطالية يدرك الجملة (الكل) ثم الكلمة ثم الحرف (الجزء) وهو ما يتماشى مع خصائص المتعلّمين في هذه المرحلة .
	-نظرية النمو المعرفي" لبرونر"	يتضّح أن النشاط السابق ينطق من أسئلة بسيط وبديهية وصولا إلى أسئلة مبهمة و استنتاجيه، تتطلب من المتعلّم تركيزاً وتخميناً واستنتاجاً دقيقاً، وهنا تتجلى نظرية النمو المعرفي حيث تتماشى طريقة تقديم النشاط مع أهم مبدأ فيها الذي يقول: -أنَّ تنظيم المادة التعليميّة من الأبسط إلى الأكثر تعقيدا أمر مهم حيث تكون النتيجة من الناحية النظرية تكوين

		وبناء قابل للانتقال والتذكر والاكتشاف، فالانتقال من الأبسط إلى الأكثر تعقيدا يجعل المتعلّم قادراً على بناء معرفة جديدة واكتشاف المعنى والعبرة المتضمنّة في النّص المقدّم.

5-2-النموذج الثاني:[1]

النشاط	النظرية المعرفية	تجلياتها
1-أتعلّم قواعد لغتي: يخصّ هذا النشاط الظواهر اللغوية النحوية والصرفية، يقدّم للمتعلّم سندين أو ثلاثة من نّصّ القراءة المشروحة يتضمنّ ظاهرة لغوية معيّنة ثم تطرح عليه أسئلة متعلقة بتلك الظاهرة ثم يوجههم المعلّم لاستنتاج الظاهرة وبيان أحكامها من طرف المعلّم مستخدماً في ذلك المقاربة النصّية .	-النظرية البنائية "لبياجيه".	تتجلى من خلال ما يأتي: -يركز" **بياجيه**" على أنّ المتعلّم لابد أن يعمل على بناء تعلّماته بنفسه ، ويتضّح ذلك في النشاط السابق من خلال طرح أسئلة جزئية على التلميذ تتعلّق بالظاهرة اللغوية فمن خلال الإجابة عنها يستنتج للقاعدة العامة بنفسه ،فهنا يمكن أن نقول أن

[1] - وزارة التربية الوطنية:كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط: مصدر سابق، ص17.

		المتعلّم قام ببناء تعلّماته فقط بتوجيه من المعلّم.
	نظرية النمو المعرفي" لبرونر"	تتجلى هذه النظرية في النشاط من خلال عرض الأسئلة من الأسهل والأبسط وصولا إلى الأكثر تعقيدا، فهذا الانتقال يُكوّن لدى المتعلّم معرفة يسهل عليه حفظها وترسيخها وتوظيفها ، فتنظيم المادة التعليمية من الأبسط إلى الأكثر تعقيدا حسب **"برونر"** تكون نتيجته من الناحية النظرية تكوين وبناء قابل للانتقال ، التذكر والاكتشاف.
	-نظرية الجشطالت .	تتجلى هذه النظرية من خلال مبدأ الانتقال من العام إلى الخاص ومن الكل إلى الجزء، حيث ينتقل النشاط السابق في عرض الأسئلة

		(الجزء) من نّصّ القراءة المشروحة الذي يمثل الكلّ . و يتجلى هذا المبدأ كذلك في طرح الأسئلة نلاحظ أن السؤال الأول (استخرج الأفعال الواردة في المقاطع؟.) فهو سؤال عامٌ يمثل الكلّ، ثم ينتقل من سؤال إلى سؤال وصولا إلى السؤال الرابع (إذًا ما هو الفعل الماضي؟) الذي يمثل الجزء، فالفعل الماضي جزء من الكلّ (الأفعال).
2-أوظّف تعلّماتي: يقصد بها "التّطبيقات اللغوية" ، حيث يوّجِه المعلم التلاميذ للتدريب الفوري من خلال التطبيقات الواردة في الكتاب قصد دعم تعلّماتهم وتثبيت المعلومات ، وعادة ما يرتبط هذا النشاط بالنشاط الذي يسبقه "أتعلّم قواعد لغتي " ويكون تطبيقا لمحتواه . أنجز تمريني: تمارين وتطبيقات تعدّ تقويما لمكتسبات المتعلّم.	-نظرية الجشطالت.	تتجلى هذه النظرية من خلال : - مبدأ الانتقال من الكل إلى الجزء، حيث نلاحظ أن حل التطبيقات المتضمنّة(الجزء) في النشاط السابق ينطلق من القاعدة العامة التي تمثل الكل مثال:

		السؤال الأول: استخرج من النّصّ أفعالا ماضية وأفعالا مضارعة؛ هنا كل الفعل الماضي والفعل المضارع جزء من القاعدة التي تعلّمها التلميذ والتي تجمع أزمنة الفعل الثلاثة (الأمر ، المضارع ، الماضي). - ويتجسد هذا المبدأ كذلك في نفس السؤال (استخرج من النص أفعالا ماضية وأفعالا مضارعة)، أي أن المتعلّم ينطلق في استخراج الأفعال من النّصّ الذي يمثل الكل، والأفعال هي جزء من ذلك الكل. -مبدأ أن التعلّم ينطلق من المكتسبات القبلية لحل المشكلة، فالتطبيقات المقدمة تمثل المشكلة التي يتطلب حلها بالاستعانة

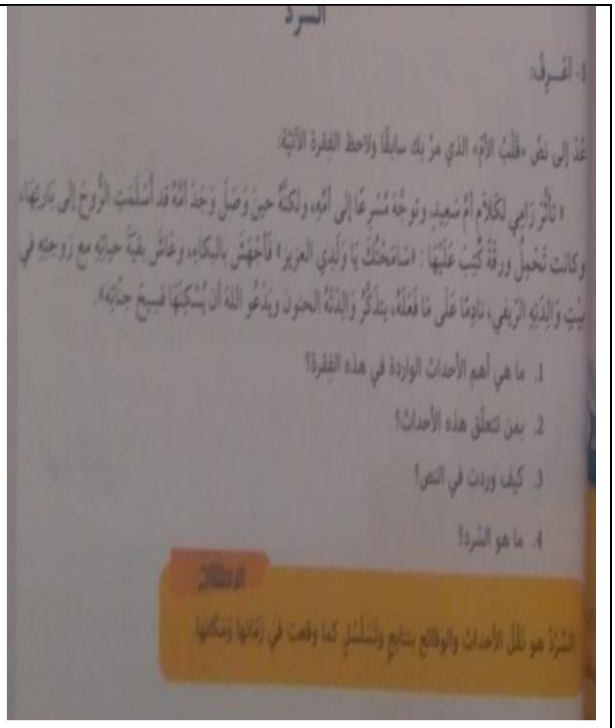
		بالمكتسبات القبلية التي تمثلها القاعدة؛ التي تعلّمها التلميذ من النشاط السابق "أتعلّم قواعد لغتي ".
	-نظرية التعلّم بالمعنى " لأوزبل".	يعدّ نشاط أوظّف تعلّماتي تقويماً لمكتسبات المتعلّم من النشاط السابق **"أتعلّم قواعد لغتي** "،يشرف عليها المعلم للتأكد من مدى تحقق الفهم لدى المتعلّم ،وهو ما يتماشى مع أهم مبدأ في نظرية **"أوزبل"** الذي يقول : -يجب أن تكون المعلومات عامة وشاملة ومشوقة وعلى المعلم أن يختم درسه بمراجعة سهلة للمفاهيم الرئيسية للتأكد من تحقق أهداف الدرس، وأنّ **عمليّة التعلّم** ترتبط بالمعلومات

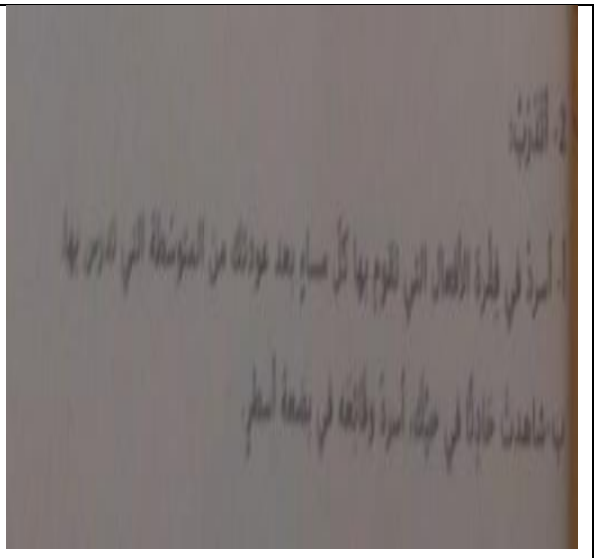
		الجديدة التي يعرفها المتعلّم بإعطائه واجبات وتطبيقات عملية من أجل التأكد من تحقّق **الفهم** .

5-3- النموذج الثالث:[1]

المقطع 01:الحياة العائلية.	**-الميدان: إنتاج المكتوب.**	**-المحتوى المعرفي :السّرد.**
النشاط:	**-النظرية المعرفية.**	**تجلياتها**
1-أعْرف: يرتبط هذا النشاط إنتاج المكتوب ، يقدّم جزء أو فقرة من أحد نصوص ميدان فهم المكتوب تحتوي على ظاهرة معيّنة ، يطلب من المتعلّم العودة إليها ، و قراءتها بتمعن وتركيز ومن ثمة تطرح عليه أسئلة بناءً على الفقرة التي قرأها ، يستنتج من خلالها الظّاهرة المعنية .	-نظرية الجشطالت .	تتجلى نظرية الجشطالت في هذا النشاط ، من خلال ربط هذا الأخير بنّص القراءة المشروحة "قلب الأمّ" بعرض أحد فقراته على المتعلّم تتضمن ظاهرة معيّنة ، أيّ أنّ هذا النشاط ينطلق من الكلّ(النّصّ) إلى الجزء .

[1] -- وزارة التربية الوطنية:كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط: مصدر سابق، ص23.

		
2- أتدرَّبُ: يتعلّق هذا النشاط بالنشاط الذي سبقه "أعرف"، والذي يقوم من خلاله المتعلّم بإنتاج نص على منوال النص السابق، مع اتباع الخطوات اللاّزمة وتوظيف الظاهرة التي تم التعرّف عليها ، ويعدّ هذا النشاط بمثابة تقويم المتعلّم من خلال توّظيف ما اكتسبه من النشاط السابق.	-نظرية الجشطالت.	تتجلى من خلال توّظيف ما اكتسبه المتعلّم من النشاط السابق " أعرف "، في إنتاج نصّ جديد على منوال النّصّ القديم ، وهو ما يتماشى مع مبدأ النظرية القائم على ضرورة توظيف الخبرات الماضية في إنتاج وتعلّم موضوعات جديدة .

	-النظرية البنائية "لبياجية" .	كما ذكرنا سابقا يقوم هذا النشاط على إنتاج نّصّ أو فقرة جديدة على منوال الفقرة السابقة وتوظيف ما اكتسبه المتعلّم من النشاط السابق، أي أنّ هذا النشاط يركز على عامليّ **الإنتاج** و**الإبداع**، حيث يعدّ هاذين العاملين من الطرائق النشطة لتحقيق التعلّم عند **"بياجيه"** والمتمثلة في المبدأين الآتين: **-تشجيع روح المبادرة و الإبداع والإنتاج.** **-إنتاج وضعيات ذات دلالة.**
	-نظرية التعلّم بالمعنى "لأوزبل".	يعدّ نشاط التدرب بمثابة تقويم للمتعلّم يستثمر فيه ما اكتسبه من نشاط "أعرف"، فإنّ ذلك يتماشى مع مبدأ القائل أنّ المعلومات يجب أنّ تكون عامة شاملة ومشوقة وعى المعلّم أن يختم درسه بمراجعة سهلة للمفاهيم للتأكّد من تحقيق أهداف الدّرس وإعطاءه واجبات

		وتطبيقات لتسهيل عمليّة التعلّم.
	-نظرية التعلّم بالملاحظة "لباندورا"	تتجلى من خلال مرحلة الاحتفاظ وتمثيل الأداء في الذاكرة بواسطة التدرب وتكرار النموذج لإجراء المطابقة بين السلوك المتعَلَّمْ (النّصّ الذي أنتجه المتعلّم) وسلوك النموذج (النّص الأصلي). وكذلك مرحلة إعادة الإنّتاج التي تكمن في أهمية التغذية الراجحة التصحيحية في تشكيل المرغوب (النّص المنتج) والتي تحتاج لمراقبة دقيقة من قبل المعلّم.

ثانيا: تحليل الاستبيانات:

1- الإجراءات المنهجية:

لإنجاز أي بحث علمي لابد من إتباع عدة إجراءات منهجية تساعد الباحث و تقوده إلى نتائج صادقة و دقيقة دقة البحث العلمي أهمها:

1-1-عينة الدراسة:

تعرف بأنّها: «**هي مجموعة جزئية من المجتمع مسحوبة بطريقة علمية محددة**» [1]

وهي التي تحدد تبعًا لنطاق الدراسة وطبيعة الموضوع، وقد شملت عينة دراستنا معلّمي السنة أولى من التعليم المتوسط، والذين قدر عددهم بخمسة عشر معلمًا موزعون على أربعة مؤسسات.

1-2-منهج الدراسة:

لكل دراسة علمية أسس منهجية ينطلق منها الباحث العلمي وفق منهج معيّن يسير عليه؛ و عادة ما تعتمد مثل هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يقتضي الإحصاء و التحليل، و هو ما يتجسد من خلال وصفنا للظّاهرة و كذا الكتاب المدرسي؛ و اتباع طريقة علمية في جمع المعلومات و البيانات ثمّ تصنيفها و ترتيبها و تحليل نتائجها و تفسيرها.

1-3- حدود الدراسة:

لكل دراسة علمية مكان معيّن، فترة زمنية محددّة.

1-3-1- الحدود الزمانية:

أنجزت دراستنا خلال الموسم الجامعي 2021/2020م، وامتدت من 11أفريل 2021م إلى غاية 30أفريل 2021م ، كانت قد قدمت لنا مديرية التربية لولاية قالمة ترخيصًا لإجراء التربص بالتنسيق مع كلية الآداب واللغات ، قسم اللغة والأدب العربي ، حيث قدرت ساعات التربص بعشرين ساعة جضورية.

1-3-2- الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة في أربع متوسطات:

- المتوسطة الأولى : باجي مختار، بلدية بوشقوف، ولاية قالمة.

- المتوسطة الثانية: مرداس عبد الله، بلدية بوشقوف، ولاية قالمة.

- المتوسطة الثالثة: سوايحية عبد المجيد بلدية حمام النبائل، ولاية قالمة.

- المتوسطة الرابعة: عيدود عبد الحميد، بلدية حمام النبائل، ولاية قالمة.

3- أدوات جمع البيانات:

[1])-فارس خالد: شروط ومعايير تحديد حجم العينات الإحصائية، دراسات نفسية، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم ، العدد1، مج12، 2019م، ص30.

هي مجموعة من الأدوات والوسائل التي تم اعتمادها عليها في الدراسة؛ من أجل تحقيق الأهداف المنوطة؛ ذلك قصد الكشف والبحث عن مدى فعالية النظريات المعرفية في تعليميّة اللغة العربية وأثرها في تنمية مهارة الفهم من خلال أنشطة اللغة العربية المتضمنة في كتاب السنة أولى متوسط.

3-1- مفهوم الكتاب المدرسي:

يعد الكتاب المدرسي الوسيلة الأهم في العملية التعليمية، والتي تساعد وتوجّه المتعلّم والمعلّم,

يعَرف بأنه: «**أداة خاصة بالمتعلّم يستعين بها في بناء تعلّماته واكتساب مهاراته وإنماء كفاءاته؛ حيث يعتمد عليه في بيته قبل الأفعال التعليمية ؛لاكتساب الفهم والبناء الأولي للمعارف ويعتمد عليه في القسم بمعية الأستاذ وزملاءه ،فتحسن القراءة والكتابة والفهم والتعبير تحت إشراف الأستاذ.**»[1]

بتبيّن من التعريف أنّ الكتاب المدرسي هو الوسيلة الأولى المستعدة للمتعلّم في بناء تعلّماته وتنمية مهاراته.

ويعرف أيضا بأنه: «**مؤلف تعليمي يضم المفاهيم الجوهرية لعلم أو لتقنية ما ،التي يتطلبها البرنامج التعليمي ميسر.**»[2]،مما بعني أنه أداة خاصة بالتعلّم مؤلفة وموجهة للمتعلّم ، تتضمن كل ما يخص مادة من المواد التعليمي وفق برنامج مسطر مُيَسَّر.

إذن فالكتاب المدرسي هو الوسيلة الأولى والأداة المساعدة في عملية التعلّم والتعليم، المقدمة من طرف وزارة التربية والتعليم الوطنية، تحتوي مقرر مادة تعليمية معينة، من أجل نقل المعارف والمهارات وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، فهو يمثل الوجه التطبيقي للمنهاج التربوي.

3-2- الاستبانة:

---

[1] - محفوظ كحوال : محمد بومشاط: دليل الأستاذ لمادة اللغة العربية و أدابها، السنة أولى من التعليم المتوسط، دار موفم للنشر، الجزائر، 2016م، ص35.

[2] -خيرات نعيمة :تطور المعجم اللغوي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط: مذكرة ماستر، تخصص لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغات، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الأدب العربي والفنون، جامعة عبد الحميد بن بديس، مستغانم، ص77.

وتعرف الاستبانة بأنّها: «**مجموعة الأسئلة التي يتم الإجابة عليها من قبل المفحوصين بدون مساعدة الباحث الشخصية أو من يقوم مقامه.**»[1]

تعدّ من أهم وسائل البحث، هي عبارة عن استمارة عليها مجموعة من الأسئلة المكتوبة؛ تعدّ قصد الحصول على إجابات و معلومات حول موضوع الدّراسة ، تكون الإجابة من طرف المعلمين بغية جمع البيانات و تحليلها للوصول الى نتائج تخدم موضوع البحث.

وقد استخدمنا هذه الوسيلة لمدى أهميتها في إثراء البحث، حيث قمنا بوضع ثلاثة و عشرين سؤالاً في شكل استمارة ترتبط هذه الأسئلة بمهارة الفهم و كيفية تنميتها من خلال أنشطة اللغة العربية عامة و نشاط القراءة خاصّة، و أخرى تتعلق بنظريات التعلم المعرفية و أثرها في تنمية مهارة الفهم، من اجل رصد أراء المعلمين و مدى درايتهم و اطلاعهم على هذا الموضوع خدمة للتعلّم و التعليم.

3-3-الملاحظة:

يعنى بها المراقبة المقصودة التي تهدف إلى جمع البيانات و رصد المتغيّرات حول موضوع الدّراسة حتى يكون أكثر مصداقية، و تعدّ الملاحظة من أهم الوسائل التي اعتمدتاها لجمع اكبر قدر ممكن من المعلومات من خلال حضورنا مع أقسام السنة أولى متوسط و تسجيل كل صغيرة و كبيرة، متابعة خطوات الدرس و كيفية تقديمه و التركيز على رصد كل ما يتعلق بأنشطة اللغة العربية و طريقة تقديمها و أهميتها و كيفية تعامل المتعلّمين معها، ومتابعتنا لتصرفات المعلمة داخل القسم و أسلوبها في تقديم الدرس، بالإضافة طريقة تعاملها مع المتعلمين ومراقبة تحركات المتعلمين فيما يتعلق بالسلوك، المشاركة، الانتباه، التركيز، الفعالية داخل الصّف و طريقة تعامل المعلم مع كل هذه العمليات العقلية و السلوكية التي يقوم بها المتعلم أثناء الدرس.

4-3-المقابلة:

[1] -زياد بن علي بن محمد الجرجاوي: القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، مطبعة أبناء الجراح، فلسطين، ط2، 2010م، ص16.

تعرّف المقابلة بأنّها: «**معلومات شفوية يقدّمها المبحوث من خلال لقاء يتم بينه و بين الباحث أو من ينوب عنه، و الذي يقوم بطرح مجموعة من الأسئلة و الإجابات عن الاستمارات المخصصة لذلك.**»[1]

يتبيّن أنّ المقابلة أداة أو وسيلة ميدانية لجمع البيانات من خلال المقابلة الشخصية والحوار والملاحظة من أجل إثراء البحث والحصول على نتائج دقيقة وصادقة.

أجرينا هذه المقابلة مع مجموعة من المعلمين المشرفين على تدريس أقسام السنة أولى متوسط، كانت اغلب المقابلات داخل الصفوف للإحاطة ببعض الأمور و طرح أسئلة حول كيفية تقديم أنشطة اللغة العربية، ومدى مساهمتها في تنمية مهارة الفهم ومعرفة تجليات النظريات المعرفية ضمن هذه الأنشطة.

4- أسلوب التّحليل:

بعدما تمت عملية جمع البيانات، قمنا باستخدام برنامج (spss)، الذي يعدّ من أبرز البرامج الإحصائية الجاهزة.

5- **عرض وتحليل نتائج الاستبيانات:**

قمنا بوضع استبانة وتوزيعها على معلمي السنة أولى متوسط، لمعرفة تجليات النظريات المعرفية في تعليمية أنشطة اللغة العربية وأثرها في تنمية مهارة الفهم، والهدف من تحليلنا للاستبانة هو وصف المعلومات الواردة فيها من خلال إجابات المعلمين المستجوبين ، ومن ثمّة تحويلها "إلى جداول إحصائية .

5-1- تبويب البيانات والتعليق عليها وتحليلها:

سنحاول عرض نتائج الاستبانة في صورة جداول تتضمن النسب المئوية لإجابان المعلمين عن الأسئلة المطروحة، مع إرفاق ذلك بنتائج التحليل وتقسيم طبيعة الأسئلة إلى قسم يرتبط بطبيعة المستجوب ، وقسم يضّم أسئلة ترتبط بموضوع البحث.

أولا: أسئلة المستجوب:

السؤال الأول: اسم المؤسسة.

[1] - ايكان سمية: أدوات البحث العلمي :محاضرات مقدمة لطلبة السنة أولى ماستر(تحضير بدني):معهد التربية البدنية و الرياضية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، ص2.

جاءت الإجابة عن هذا السؤال موضحة في الجدول الآتي:

اسم المؤسسة	عدد الأساتذة
متوسطة سوايحية عبد المجيد	4
متوسطة عيدود عبد الحميد	5
متوسطة مرداس عبد الله	3
متوسطة باجي مختار	3

الجدول(01): يمثل عدد المؤسسات وأفراد العينة.

يتبيّن من نتائج الجدول أعلاه أنّ عدّد االمعلّمين الّذين تمّ استجوابهم موزعين على أربعة مؤسسات، حيث كان أكبر عدد منهم بمتوسطة **"عيدود عبد الحميد"** وقدّر عددعم بخمسة معلّمين، تليها متوسطة **"سوايحية عبد المجيد"** بأربعة أساتذة، في حين تتساوى متوسطة **"باجي مختار"** و**"عبد الله مرداس"** بثلاث أساتذة، وقدر مجموع المعلّمين الذّين تمّ استجوابهم بخمسة عشر معلّمًا.

السؤال الثاني: تحديد السّن.

جاءت الإجابات عن هذا السّؤال موضّحة في بيانات الجدول الآتي:

السن	التكرار	النسبة المئوية
تتراوح أعمارهم مابين 25إلى 35سنة	5	33,33%
تتروح أعمارهم من 35 إلى 45سنة	9	60%
تتراوح أعمارهم من 45 فما فوق.	1	6,6 %
المجموع	15	100%

الجدول (02): يمثل أعمار إفراد العيّنة.

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ أعمار المعلمين الذين تم استجوابهم تتراوح ما بين 25 سنة و50 سنة قسموا على ثلاث فيئات.

الفئة الأولى تتراوح أعمارهم ما بين 25 سنة و35سنة وقّدر عددهم بخمسة معلمين

بنسبة 33,33% من أصل خمسة عشر معلماً.

الفئة الثانية تتراوح أعمارهم ما بين 35 سنة إلى 45سنة قدر عددهم بتسعة معلمات بنسبة تقدر ب60%، تمزج هذه الفئة بين الشباب والخبرة .

الفئة الثالثة تتراوح أعمارهم من 45 سنة فما فوق قدر عدد هذه الفئة بمعلّمة واحدة بنسبة تقدر ب% 6,6.

السؤال الثالث: الجنس.

تتضّح إجابات المعلمين عن هذا السؤال في الجدول أدناه.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	2	13.33 %
أنثى	13	86 %
المجموع	15	100 %

الجدول(3): يمثل جنس أفراد العيّنة.

يتبيّن من الجدول أعلاه أنّ عدد المعلّمات يفوق عدد المعلمين الذكور، حيث قدر عدد المعلمات بثلاثة عشر معلمة بنسبة قدرت ب% 86، وقدر الثاني بمعلمين اثنين بنسبة% 13,33 .

السؤال الرابع : ما هي الشهادات المتحصّل عليها ؟

توضّح نتائج الإجابة عن هذا السؤال في الجدول الآتي :

الشهادة	التكرار	النسبة المئوية
شهادة ليسانس	11	73,33 %
شهادة ماستر	3	20 %

شهادات أخرى	1	6,66 %
المجموع	15	100 %

الجدول (4): يمثل أنواع الشهادات المتحصل عليها.

تظهر النتائج أنّ عدد المعلّمين المتحصلين على شهادة ليسانس بلغ أحد عشر (11) معلماً بنسبة تقدر ب% 73,33 ، في حين قدر عدد المعلّمين المتحصلين على شهادة الماستر عدد بثلاثة معلمين بنسبة قدرت ب% 20، في حين توجد معلّمة واحدة متحصلة على شهادة الماجيستر بنسبة% 6,66.

السؤال الخامس: هل خضعتم للتكوين؟

جاءت نتائج الإجابة عن هذا السؤال موضّحة في الجدول الآتي :

الإجابة	**التكرار**	**النسبة المئوية**
نعم	10	66,66%
لا	5	33,33%
المجموع	15	100%

الجدول (05): يمثل عدد الأساتذة الذين خضعوا للتكوين.

نلاحظ من خلال الجدول السابق أنّ أغلب المعلّمين أجابوا ب" نعم " أيّ أنهم خضعوا للتكوين ، حيث قدر عددهم ب عشرة معلمين بسنبة قدرت ب% 66,66 ، في حين قدر عدد الأساتذة الذين لم يخضعوا للتكوين وأجابوا ب "لا " بخمسة معلمين بنسبة%33,33.

السؤال السادس: ما هي مدة التكوين ؟

يوضّح الجدول الآتي نتائج الإجابة عن هذا السؤال:

المدّة	**التكرار**	**النسبة المئوية**
خمسة عشرة يوماً	7	46,66%
شهر و نصف	1	6,6%
شهران	2	13,33%

المجموع	10	100%

الجدول(06): يمثل مدّة التكوين.

نلاحظ من خلال الجدول أن مدّة التكوين التي خضع لها المعلمين تختلف من معلّم لآخر، حيث قدر عدد المعلّمين الذين خضعوا للتكوين مدّة خمسة عشرة يوما بسبعة معلمين بنسبة 46,66%، في حين خضعت معلمة واحدة للتكوين مدة شهر ونصف بنسبة 6,6% ، وقدر عدد المعلّمين الذين خضعوا للتكوين مدّة شهرين بمعلمين بنسبة.% 13,33

القسم الثاني: أسئلة حول الموضوع:

السؤال الأول: هل تساعد نظريات التعلّم الحديثة على تعليمية اللغة العربية ؟كيف ؟

الإجابة موضّحة في الجدول الآتي:

الإجابة	**نعم**	**لا**	**المجموع**
التكرار	15	0	15
النسبة المئوية	100%	0	100%

الجدول(07): يمثل إجابات الأساتذة حول نظريات التعلّم.

يتبيّن من نتائج هذا الجدول أنّ عدد الإجابات "بنعم" قدر بخمسة عشر إجابة بنسبة قدرت ب 100%، في حين لم نسجل أي إجابة ب "لا"، ذلك يبيّن أنّ المعلّمين أجمعوا على أنّ نظريات التعلّم تساهم وتساعد في تعليمية اللغة العربية، حيث برر أغلبهم ذلك في النقاط الآتية :

- اللغة العربية كغيرها من اللغات تواكب مخرجات نظريات التعلّم الحديثة لما لها من أثر كبير في عملية التعلّم؛ وأنّ غابتها الأولى هي تأهيل المتعلّم لاكتساب المهارات، قصد بناء شخصية تواصلية وهو جوهر نظريات التعلّم.

- ومنهم من يشير إلى أنّ نظريات التعلّم بأنواعها تساهم بشكل فعاّل في تعليمية اللغة العربية لاسيما إذا أحسن تطبيقها من جهة، ومراعاة خصائص المتعلّمين من جهة ثانية.

- ويضيف بعضهم الآخر أن نظريات التعلّم تساعد كثيرا على تعليمية اللغة العربية لأنها تعتمد طرق علمية تراعي الأبعاد النفسية والاجتماعية للمتعلّم في عملية التعليم.
- كما أنّها تنمي قدراته من خلال محاولة تجسيد ما يتعلمه من معارف في الواقع المعاش.
- تساعد في تفسير الخبرات التي يتعلّمها وعلى مواجهة مواقف جديدة بالاعتماد على رصيده من تلك الخبرات .

السؤال الثاني: حسب رأيك ما هي أكثر النظريات تماشيا وقدرات متعلّمي السنة أولى متوسط وخصائصه؟

جاءت الإجابات عن هذا السؤال مجسّدة في نتائج الجدول الآتي:

النظرية	التكرار	النسبة المئوية
البنائية	14	93,33%
السلوكية	0	0
الاستقرائية	1	6,6%
المجموع	15	100%

الجدول (08): يمثل أهم نظريات التعلّم تماشيا مع خصائص المتعلّم.

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن أغلبية المعلّمين قدر عددهم بأربعة عشر معلّمًا بنسبة 93,33% يرون أن النظرية البنائية هي الأكثر تماشيا مع خصائص متعلّم السنة أولى متوسط ، ويثبتون ذلك يقولهم:

- النظرية البنائية أكثر واقعية وذات معنى وذلك بإعطاء المتعلّم دوراً في عملية التعلّم.
- هي الأقرب والأكثر تلاءماً مع خصائص متعلمي السنة أولى متوسط لأنهم انتقلوا من طور إلى طور.

وأضافت أستاذة واحدة بنسبة6,6%، النظرية الاستقرائية إلى جانب النظرية البنائية ، فسب رأيها أن هاتين النظريتين هما الأهم كون الأولى تقوم على

الاستنتاج والثانية تقوم على بناء التلميذ تعلّماته بنفسه ،فهما متكاملتان على حد قولها.

السؤال الثالث: كيف تسهم النظريات المعرفية وتطبيقاتها التربوية في تحسي وتطوير تعليمية اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط ؟

من إجابات المعلّمين على السؤال السابق يمكن أن نلخص أهم ما جاء فيها ، من إسهامات النظريات المعرفية وتطبيقاتها في تحسين وتطوير تعليمية اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط وقد كانت معظم الإجابات مشتركة بينهم وتتجلى في العبارات الآتية:

- تشكل النظريات المعرفية مجالا للشّك وعدم اليقين وتسهل تقييم وتحصيل المتعلّم خلال الدرس.
- تسعى لحث المعلّم على توظيف المكتسبات في حلّ وضعيات مختلفة ، مما يؤدي لتحسين العملية التعليمية وتطويرها.
- تساهم في معرفة الفروقات الفردية بين المتعلّمين وتمكّنهم من فهم عملّية التعلّم بطريقة مبسّطة.
- تساعد على التّحسين والتّطوير إذا كانت مستوحات من بيئة المتعلّم، وتراعي ظروفه وخصائصه الاجتماعيّة والنفسيّة والعقليّة .

السؤال الرابع: ما هي نسبة تحلي النظريات المعرفية في كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط؟

يمكن توضيح إجابات هذا السؤال وفق بيانات الجدول الآتي:

النسبة	التكرار	النسبة المئوية
محدودة	3	20%
متوسطة	4	26,66%
كبيرة	7	46,66%
المجموع	15	100%

الجدول (09): نسبة حضور النظريات المعرفية في كتاب اللغة عربية للسنة أولى متوسط.

تباينّت أراء المعلّمين حول نسبة حضور النظريات المعرفية في كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط، فقد أكد سبعة معلّمين أنّ نسبة حضور هذه النظريات كبيرة ، وقدرت نسبتهم ب46,66%، في حين يرى أربعة منهم أن نسبة حضور نظريات التعلّم المعرفية في الكتاب المدرسي للغة العربية متوسطة تقدر نسبتهم ب 26,66%، ويرى الثلاثة الآخرين نسبة حضور النظريات محدودة لا تتعدى 30% قدرت نسبة إجاباتهم ب20% ، ويعود ذلك حسب رأيهم إلى أنّ نظريات التعلّم تتنوع في الكتاب المدرسي ولا يقتصر حضورها على النظريات المعرفية فقط.

السؤال الخامس: هل تسهم النظريات المعرفيّة في تصميم المناهج ووضع البرامج الدراسيّة بما يتماشى وقدرات متعلمي السنة أولى متوسط؟

تتحدّد إجابات المعلّمين عن هذا السؤال كما هو مبيّن في الجدول الآتي:

الإجابة	نعم	لا	المجموع
التكرار	13	2	15
النسبة المئوية	86,66%	13,33%	100%

الجدول(10): يمثل إجابات الأساتذة عن مدى مساهمة النظريات المعرفية في تصميم ووضع البرامج الدراسية.

توضّح بيانات الجدول أعلاه أنّ أغلب المعلّمين أجابوا بنعم والذين قدر عددهم بثلاثة عشر معلّمًا بنسبة 86,66%، أي أنّ النظريات المعرفية حسب رأيهم تساعد في بناء المناهج ووضع البرامج لأنها الأقرب لخصائص المتعلّمين في مرحلة التعليم المتوسط، في حين أجابت معلمتين "بلا" قدرت نسبة إجاباتهما ب13,33%.

السؤال السادس: هل تساعد النظريات المعرفية في التعرّف على خصائص متعلّمي السنة أولى متوسط وطبيعة تفكيره ونموه؟

تتحدّد إجابات الأساتذة عن هذا السؤال خلال بيانات الجدول الآتي:

الإجابة	نعم	لا	المجموع
التكرار	15	0	15
النسبة المئوية	100%	0	100%

الجدول (11): يمثل إجابات الأساتذة عن مدى مساهمة النظريات المعرفية في التعرف على خصائص متعلمي السنة أولى متوسط.

- يتبدى من استقراء نتائج الجدول أعلاه أن جميع أفراد العينة يؤكدون على مساهمة نظريات التعلّم المعرفية في التعرف على خصائص متعلمي السنة أولى متوسط والذين قدر عددهم بخمسة عشر معلمًا بنسبة 100% ؛ فمن خلال النتائج المتحصل عليها يتضّح أنّ النظريات المعرفية فعلا تساعد في التعرّف على **خصائص متعلّمي السنة أولى متوسط** وطبيعة تفكيرهم ، وقد حاء تعليلهم على ذلك في العبارات الآتية:

- أنّ المتعلّم أساس قيام **نظريات التعلّم المعرفية** التي جعلت منه محورً **للعملية التعليميّة**، وذلك كون متعلّم السنة أولى متوسط لا يزال يعتمد على مخرجات المرحلة الابتدائية.

- تساهم هذه النظريات من إبراز الفوارق بين المتعلمين من الناحية العقلية والمعرفية والنفسية وحتى الاجتماعية.

- لأن نشاط المتعلّم داخل القسم يعكس **استراتيجيات التعلّم** من انتباه، **وفهم**، وتذكر، واستقبال، وإدراك.

- كما أنّها تقدم المعرفة بطريقة بسيطة.

السؤال السابع: كيف تنظر النظريات المعرفية للمتعلّم؟

لاحظنا بعد جمع إجابات المعلّمين المدونة في استمارة الاستبيانات، أنّ أغلبهم يتفقون على أن النظريات المعرفية تنظر للمتعلّم عل أنه:

- محور العملية التعليمية.

- عنصر فعّال في العملية التعليمية .

- فرد مفكّر ومتفاعل يعتمد في تطوير أفكاره بعد بناءها الاستنتاج أكثر من الافتراض.

السؤال الثامن: كيف يتحقّق التعلّم حسب أصحاب النظريات المعرفية ؟

- يجمع أفراد العيّنة على أنّ التعلّم يتحقّق عند أصحاب النظريات المعرفية من خلال:

- الموقف الكلي وعلاقته بأجزائه ثم بالمعنى واكتساب المعرفة وتجهيز المعلومات ومعالجتها.

- يتحقق عندما يبني المتعلّم تعلّماته ومعارفه بنفسه انطلاقا من مكتسباته القبلية، ومن خلال نشاطه ومشاركته الفعّالة .

- يرتبط التعلّم بالعمليات العقلية من تحليل واستنتاج وانتباه وإدراك.

السؤال التاسع: ما هي الأنشطة اللغوية المتضمنة في الكتاب المدرسي للغة العربية للسنة لأولى متوسط؟

يتبيّن من خلال إجابات أفراد العيّنة أنّ الأنشطة اللّغوية في الكّتاب المدرسي للغة العربية للسنة أولى متوسط كثيرة وهي: أفهم النّص ، أعود إلى قاموسي ،أتعلّم قواعد لغتي، وأوظف تعلّماتي، وأعرف، وأتدرب، وأنجز تماريني، حيث تتوزع هذه الأنشطة بين ميدان فهم المكتوب وميدان إنتاج المكتوب.

السؤال العاشر: ما هي نسبة حضور المهارات اللغوية في تدريس تلك الأنشطة؟

يمثّل هذا الجدول إحصاء نتائج الإجابة عن السؤال السابق.

النسبة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 50%	1	6,6%
50% متوسطة	3	20%
أكثر من 50%	11	73,33%
المجموع	15	100%

الجدول (12): يمثل نسبة حضور المهارات اللغوية في أنشطة اللغة العربية.

توضّح نتائج الجدول أعلاه أن نسبة حضور المهارات اللغوية في أنشطة اللغة العربية حسب إحدى عشر معلمًا يفوق 50% حيث قدرت نسبة إجاباتهم ب73,33%، كما تحصلنا على ثلاث إجابات بمعدل حضور متوسط يقدر ب

50% بنسبة 20%، للمهارات اللغوية في أنشطة اللغة العربية ، في حين توجد إجابة واحدة تؤكد أن نسبة حضور المهارات اللغوية في الأنشطة محدودة جداً تقل عن 50% بنسبة قدرت ب6,6%.

ونستنتج عموما أنّ نسب الحضور متفاوتة من نشاط لآخر، ولا يمكن حصرها في نسبة معيّنة، حيث تبرز وتنمو تلك المهارات بشكل واضّح من خلال المشاركة الفعّالة للمتعلّمين في الأنشطة اللغوية.

السؤال الحادي عشر: ما هي نسبة حضور مهارة الفهم في تدريس مختلف الأنشطة ؟

تجسّد نتائج هذا الجدول طبيعة الإجابة عن السؤال السابق.

النسبة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 50%	4	26,66%
50% متوسطة	10	66,66%
أكثر من 50%	1	6,6%
المجموع	15	100%

الجدول (13) : يمثل نسبة حضور مهارة الفهم في أنشطة اللغة العربية.

- تُظهر نتائج الجدول أعلاه أنّ نسبة حضور مهارة الفهم في أنشطة اللغة العربية قدرت عند أغلب 50% المعلّمين الذين قدر عددهم بعشرة معلّمين بنسبة قدرت ب66,66%، في حين تتمثل نسبة حضورها تقل عن عند 50% أربعة من أفراد العيّنة قدرت نسبة إجاباتهم ب26,66%، في حين انفردت معلّمة واحدة بالإجابة الثالثة التي تفوق عن 50% بنسبة 6,6%.

ويؤكد أغلبهم أنه على بالرغم من هذه الإجابات إلى أنّ نسب حضور مهارة الفهم تتفاوت، حسب طبيعة النشاط وقدرات المتعلّمين.

السؤال الثاني عشر: هل تعمل أنشطة اللغة العربية على تنمية مهارة الفهم؟

تعكس نتائج الجدول الآتي كيفيّة الإجابة عن هذا السؤال:

الإجابة	نعم	لا	المجموع

التكرار	15	0	15
النسبة المئوية	100%	0	100%

الجدول(14):يمثل إجابات المعلّمين عن مدى مساهمة أنشطة اللغة العربية في تنمية مهارة الفهم.

يتبيّن من خلال النتائج المدونة في الجدول يتبيّن أنّ خمسة عشر معلّمًا أجابوا ب"نعم" قدرت نسبة إجاباتهم ب % 100، في حين لا توجد أي إجابة "بلا".

وذلك يعني أنهم أجمعوا على أن الأنشطة اللغوية المتضمنة في الكتاب المدرسي من شأنها أنّ تعمل على تنمية مهارة الفهم من خلال:

- توظيف المكتسبات القبلية في إنتاج وضعيات ذات دلالة.
- تفعيل روح المنافسة والمناقشة وتحليل المضامين واستثمار التقنيات المقدمة في الإنتاجات الشفوية والكتابية.
- لأنّ تلك النشاطات تمكّن المتعلّم وتحثه على الاستنتاج والاستقراء بشكل يسير، مما يساعد على الإدماج الجزئي ومن ثمة الكليّ.

السؤال الثالث عشر: ما هي الصعوبات التي تواجهك في تدريس نشاط القراءة؟

- بعد جمع المعلومات والبيانات الواردة في استمارة الاستبيانات يمكن أنّ نقف على أهم الصعوبات التي تواجه المعلّمين أثناء تدريس نشاط القراءة، حيث يجمع أغلبهم على أنّ:

- هاجس ترتيب وتركيب الحروف لدى المتعلّمين مما يؤدي إلى هدر الوقت ومنع التقدم والوصول .
- عدم تركيز المتعلّم أثناء القراءة الصّامتة وإهمال الشكل أثناء القراءة الجهرية.
- انعدام تركيز المتعلّمين أثناء القراءة الجهرية مما يؤدي إلى اختلال المعنى.
- ضعف قاعدي في القراءة المسترسلة ناتج عن قلّة التدرب والبعد عن المطالعة.
- شرح بعض الكلمات والمفاهيم.
- إيصال الفكرة لذهن المتعلّم بالطريقة التي يريدها صاحب النّصّ.

في حين يرى أحد المعلّمين الذين تم استجوابهم أن نشاط القراءة من الأنشطة المتاحة لكل المنعلّمي مرحلة التعليم المتوسط، وحسب رأييه لا توجد أيّ صعوبة في تدريس هذا النشاط إذا قدّم الدّرس الطريقة المثّلى من طرف المعلّم.

السؤال الرابع عشر: كيف يسهم **نشاط القراءة** في تنمية مهارة الفهم لدى متعلّمي السنة أولى متوسط؟

- توضّح إجابات المعلّمين أن القراءة مهمة وأساسية في تنمية مهارات **الفهم**؛ وأكثرها تحقيقا لها ،وتسهم في ذلك من خلال العناصر الآتية:

- ربط ما قرأه المتعلّم مع واقعه و محاولة تكييفه معه.

- اكتساب رصيد لغوي ثري.

- تمكن القراءة المتعلّم من الوقوف على الكلمات المفتاحية والمستغلقة التي من شأنّها مساعدته على **تنمية الفهم**.

- تتجلى من خلال قدرة المتعلّم على مناقشة المضمون والتفاعل.

- تعتمد مهارة الفهم أساسًا على القراءة الواعية المصحوبة بالإدراك.

- من خلال القراءة الجهرية والصامتة.

السؤال الخامس عشر: كيف يمكن استثمار **التطبيقات التربوية** للنظريات المعرفية في تدريس أنشطة اللّغة العربيّة؟

- توضّح إجابات المعلمين أنه يمكن استثمار التطبيقات التربوية المعرفية في تدريس **أنشطة اللّغة العربيّة** وذلك بـــــــــ:

- تنويع طريقة طرح هذه التطبيقات.

- أخذ أسس ومبادئ **النظريات المعرفية** ودراسة مدى توافقها مع طبيعة **وخصائص المتعلّم**.

- وضع المتعلّم في مشكل متعلّق بالمحيط ليكون حلّه تدريجيا وفق مرحلته العمريّة ليكشف الحل فيعزز تعلّمه الذّاتي.

- **السؤال السادس عشر**: هل تسهم النظريات المعرفية في تنمية مهارة الفهم؟

يمكن توضيح طبيعة الإجابة عن هذا السؤال وفق بيانات الجدول الآتي:

الإجابة	نعم	لا	المجموع
التكرار	15	0	15

النسبة المئوية	100%	0	100%

الجدول(15):يمثل إجابات الأساتذة حول دور النظريات المعرفية في تنمية مهارة الفهم.

- تثبت بيانات الجدول أعلاه أنّ كل المعلّمين أجابوا "بنعم" وتقدر نسبة إجاباتهم ب 100%، في حين لا توجد و لا إجابة "بلا"؛ يعني ذلك أنّ **النظريات المعرفية** تلعب دوراً مهماً وفعالاً في تنمية مهارة الفهم ؛ذلك أنّ هدفها **تحقيق الفهم**.

السؤال السابع عشر: كيف يتجلّى أثر النظريات المعرفية في تنمية مهارة الفهم؟

يجمع المعلّمين المستجوبين على أن تجلي النظريات المعرفية في تنمية مهارة الفهم يتبدى من خلال:

- قدرة المتعلّم على بناء تعلّماته وتوظيفها في شكل وضعيات مختلفة.
- تنويع طرائق التدريس تماشيا مع طبيعة الأنشطة، يرجع ذلك لقدرة المعلّم ومهاراته في عرض المادة التعليمية وفق ما تقتضيه نظريات التعلّم.
- فهم المتعلّم لسبل و آليات حل المشكلات التي تصادفه من خلال تجسيد مكتسباته القبلية الرّاسخة.
- الانتقال في التعلّم من العام إلى الخاص ومن الكل إلى الجزء، وإنتاج وضعيات ذات دلالة.

السؤال الثامن عشر: هل تسهم النظريات المعرفية في تنمية مهارة الفهم من خلال نشاط القراءة؟

تتضح الإجابة من خلال الجدول الآتي:

الإجابة	**نعم**	**لا**	**المجموع**
التكرار	15	0	15
النسبة	100%	0	100%

الجدول(16):يمثل الجدول إجابات الأساتذة عن السؤال الثامن عشر.

- يتبيّن من خلال الجدول أن كل الأساتذة أجابوا ب "نعم" ،ويتفق أغلبهم أن النظرية المعرفية تسهم في تنمية مهارة الفهم من خلال :

- اعتماد النص المقروء أو المنطوق على الفهم والإدراك.
- النص المقروء يحتاج للفهم فيسعى المتعلّم دائما إلى اكتشاف أغوار النص ومن هنا يطبق مبادئ تعلّمه من نظريات التعلّم المعرفية.
- المناقشة المتبادلة والتفاعل.
- نشاط القراءة جامع لكل النظريات المعرفية من خلال التحليل ،الاستنتاج ،التفكير، التذكّر.
- تنمية الخبرة في مجال التفاهم والوعي والسلوك من خلال تطوير وترتيب الأفكار.
- ترسيخ بعض المفاهيم والمصطلحات ومحاولة توظيفها في جمل و وضعيات مختلفة.

السؤال التاسع عشر: كيف يمكن استثمار التطبيقات التربوية للنظريات المعرفية من أجل تمنية مهارة الفهم عمة والفهم القرائي خاصة؟

من خلال الاطلاع على إجابات الأساتذة يتبيّن أنه يمكن استثمار التطبيقات التربوية للنظريات المعرفية في تنمية مهارة الفهم عامة والفهم القرائي خاصة، من خلال ما يأتي:

- التركيز على الكلمة باعتبارها أساس بناء النّصّ وتحقيق ما يعرف بنحو النّص وذلك من خلال طرح تطبيقات حول ضبط الكلمات بالشكل السليم، ومعرفة الوظيفة النحوية لكل منها في بناء النص وبالتالي يتحقق الفهم لدى المتعلّم.
- حل وضعيات مشَكَلَة تلامس واقع المتعلّم تستثير لينتج ويبدع انطلاقا من الخبرة التي يكتسبها.

و هناك من الأساتذة من يرى أنّ أمر استثمار التطبيقات التربوية لا يزال مستعصيا يحتاج لإعادة النظر.

السؤال عشرون: كيف يمكنك تنمية مهارة الفهم لدى متعلّمي السنة أولى متوسط مستعينا بمبادئ النظريات المعرفية؟

- يؤكد أغلب المعلمين أنّه يمكن الاستعانة بمبادئ النظريات المعرفية من أجل تنمية وتطوير مهارة الفهم عند متعلمي السنة أولى متوسط من خلال:
- تفعيل نشاط القراءة وإثراءه من خلال المناقشة الهادفة .

- البساطة وضرب الأمثلة ومحاولة استبدال الأفكار بأخرى ذات علاقة بواقع وبيئة المتعلّم.
- الانتقال من الكل إل الجزء في عرض الأنشطة وهو ما يتناسب مع طبيعة المتعلّم في هذه المرحلة ، فهو يدرك الجملة ثم الكلمة ثم الحرف.
- استثمار المكتسبات القبلية دائما في إنتاج معارف جديدة، والتركيز على انتقال أثر التعلّم.

السؤال الواحد والعشرون: كيف يمكن تفعيل النظريات المعرفية في تدريس اللغة العربية؟

- يؤكد الأساتذة من خلال خبرتهم المهنية أنّ تطبيق مبادئ و أسس النظريات المعرفية في التعلّم لم يصل إلى الحد المطلوب والمنتظر، وأنّ الصورة ليست واضحة لذلك لابد من إتباع التدابير اللازمة ويقترحون ما يأتي:
- إعادة النظر في المناهج والمحتويات، واتخاذ قرارات مسؤولة من شأنها أن تخرج التعلّم من هذه الدّوامة.
- استخدام وسائل الإيضاح في التدّريس من أهم العوامل المساعدة في تفعيل نظريات التعلّم المعرفية في تعليميّة اللّغة العربيّة.

خاتمة

خاتمة

حاولنا في هذه الدراسة أن نبيّن أهمية نظريات التعلّم المعرفية ودورها في تنمية مهارة الفهم من خلال تدريس أنشطة اللغة العربية للسنة أولى متوسط ،حيث تعدّ هذه النظريات مجالا خصباً من شأنه أنّ يساهم في تطويره وتحسين العملية التعليمية ،وفي ختام هذا البحث توصلنا إلى مجموعة من النتائج نلخصها في النقاط الآتية:

- إنّ **التعلّم** ليس مجرد اكتساب للخبرات والمعارف الجديدة بل يتضمن زيادة في الوعي والحساسية ،لدى المتعلّم بطريقة تستطيع من خلالها أنشطته الإسهام في بناء تعلّماته واكتساب مهاراته وهو جوهر **نظريات التعلّم المعرفيّة**.
- تتجلى النظريات المعرفية بكثرة في كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط من خلال طريقة تقديم الأنشطة اللغويّة الآتية: **أفهم النّصّ، أعود إلى قاموسي، أتعلّم قواعد لغتي، أوظف تعلّماتي، أعرف، أتدرب**.
- إنّ استخلاص التلاميذ لمعاني المفردات من خلال نشاط "**أعود إلى قاموسي**" غير كافي لتحقيق **الفهم**، بل يجب على أن يفهم المضمون الكلي للنص ويستخلص الأفكار ويلّخص النّصّ، من خلال نشاط أفهم النّصّ فالنشاطات متصلة ببعضها البعض ومتكاملة.
- يتعلّق نشاط **أتعلّم قواعد لغتي** بالنشاط الذي قبله " **أفهم النّصّ**" ، من خلال علاقة الجزء بالكل ،حيث يفهم المتعلّم قواعده بالرجوع إلى النّص، وبتعلّق هذا النشاط كذلك بالنشاط الذي بعده " أوظف تعلّماتي" ويتم هذا الأخير إلاّ بوجود النشاط الأول، باعتبار الثاني تقويما للأول .
- تعد النشاطات اللغوية أحد العناصر الرئيسية في المناهج التربوية التي تقدمها الوزارة، باعتباره ميدانا تربويا لتنمية القدرات واكتشاف المهارات وتقويم السلوك وإثراء المعرفة.
- تساعد المتعلّمين على بناء تعلّماتهم بأنفسهم بتوجيه وإشراف المعلّم.
- تعمل **الأنشطة اللغويّة** على إتاحة الفرصة للمتعلمين على التدرب والإنتاج ، وتقويم مكتسباتهم بأنفسهم.
- تعمل النظريات المعرفية على تدريب وتنمية العمليات العقلية العليا لدى المعلمين من فهم ، تذكر، إدراك، اكتشاف، تفكير ...من خلال توظيف تطبيقاتها التربوية في تدريس أنشطة اللغة العربية.

- أثرت نظرية **"بياجيه"** للنمو المعرفي في **التعلّيم والتعلّم**، وفرضت نفسها على طرق التدريس في مراحلها المختلفة ، وخاصة مرحلة التعليم المتوسط وذلك بشهادة أساتذة من الميدان من خلال إجاباتهم المدونة في الاستبيانات.

وعليه إن كان **التعلّم** يهدف لبناء الفرد ، فإن ذلك يتطلب إعادة النّظر ومحاولة استثمار التطبيقات التربوية للنظريات المعرفية على أحسن وجه ، من هذا المنطلق سوف نقدم بعض التوصيات التي تراها ضرورية لختام هذا البحث:

- حسب ما استخلصناه من إجابات **المعلّمين** على الاستبيانات المقدمة لهم فإنّ أمر استثمار التطبيقات التربوية للنظريات المعرفية في تدريس أنشطة اللغة العربية لا يزال مستعصيًا ويحتاج إلى إعادة النظر.
- ضرورة الاطلاع على البحوث اللسانية الحديثة والاستفادة منها في بناء المناهج التعليمية وتعليم أنشطة اللغة العربية.
- ضرورة الاهتمام بحاجات المتعلّمين وإمكانياتهم وقدراتهم العقلية والمعرفية والنفسية وحتى الاجتماعية ، مع مراعاة الفروقات الفردية بينهم.
- ضرورة تنويع الأنشطة اللغوية في الكتب المدرسية بما يتماشى وخصائص النمو عند متعلمي السنة أولى متوسط ، وكذا التنويع في استثمار النظريات المعرفية حسب طبيعة كل نشاط.
- ضرورة الاطلاع على **مبادئ النظريات التعلّم** عامة **والنظريات المعرفية** خاصّة ، والتزام المعلمين بالاستثمار ها في تدريس الأنشطة اللغوية ، وتكوينهم تكوينا لسانياً، فقد لاحظنا عجزاً عند الكثير من المعلمين في الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بنظريات التعلّم.
- ضرورة تكوين معلّمين مؤهلين وأكفاء.

حاولنا قدر المستطاع الإلمام بجانب البحث الأساسية، وخاصّة الكشف عن مدى تأثير النظريات المعرفيّة في تنمية مهارة الفهم من خلال أنشطة كتابي في اللغّة العربية للسنة أولى متوسط، ولنقل أنّ هناك بعض التطبيقات التربوية للنظريات المعرفيّة مطبقة على أرض الواقع وهناك أخرى لم تستثمر بعد لذا فهناك العديد من الأمور التي يمكن أنّ يضيفها البحث في ها الصدد، وربما تكون هناك إضافات جديدة تثري البحث في مجال نظريات التعلّم المعرفيّة وأثرها في تطوير وتحسين تعليمية اللغّة العربية، وندعو الله التوفيق والسداد.

ملاحق

*استبانة خاصة بأساتذة اللغة العربية للسنة أولى متوسط:

أساتذتنا الكرام نرجو من سيادتكم الموقرة افادتنا بإجاباتكم عن أسئلة هذه الاستبانة مع مراعاة التعليلات المقنعة قصد ادراجها في مذكرة التخرج المقدمة لنيل شهادة الماستر " تخصص لسانيات تطبيقية "، والتي نهدف من خلالها التعرف على أثر نظريات التعلم المعرفية في تنمية مهارة الفهم لدى متعلمي السنة أولى من التعليم المتوسط والموسومة ب: تجليات النظرية المعرفية وأثرها في تنمية مهارة الفهم السنة أولى متوسط - أنموذجا -.

*ملاحظة:

1-يرجى من سيادتكم التحلي بروح الحياد العلمي خدمة للتعليم.

2-وضع (×) أمام الإجابة المناسبة مع التعليل إن تطلب الأمر.

أولا: التعرف على المستجوب:

1- اسم المؤسسة:

2- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

3- السن:

4- ماهي الشهادة المتحصل عليها:

شهادة ليسانس ☐ شهادة ماستر ☐ شهادات أخرى ☐

5-هل خضعتم لتكوين الأساتذة:

نعم ☐ لا ☐

6- ماهي المدَة:

ثانيا: أسئلة حول الموضوع:

1- هل تساعد نظريات التعلم الحديثة على تعليمية اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط؟

نعم ☐ لا ☐

- كيف ذلك.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2-حسب رأيك ماهي أكثر هذه النظريات تماشيا مع قدرات متعلمي السنة أولى متوسط وخصائصهم؟

.....

.....

3-كيف تسهم النظريات المعرفية وتطبيقاتها التربوية في تحسين وتطوير العملية التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4- ماهي نسبة تجلي النظريات المعرفية في كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط؟ مثل.

.....

.....

.....

.....

5-هل تسهم النظريات المعرفية في تصميم المناهج ووضع البرامج الدراسية بما يتماشى وقدرات متعلم السنة أولى متوسط؟

نعم ☐ لا ☐

6-هل تساعد النظريات المعرفية في التعرف على خصائص متعلم السنة أولى متوسط وطبيعة تفكيره ونمو فهمه؟

نعم ☐ لا ☐

-وضَح:

.....

.....

.....

7-كيف تنظر النظرية المعرفية للمتعلم؟

.....

.....

.....

8-كيف يتحقق التعلم حسب أصحاب النظريات المعرفية؟

.....

.....

9-ماهي أهم الأنشطة اللغوية المتضمنة في كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط؟

.....

.....

10- ماهي نسبة حضور المهارات اللغوية في تدريس هذه الأنشطة؟

.....

.....

11-ماهي نسبة حضور مهارة الفهم في تدريس مختلف الأنشطة؟

.....

.....

12- هل تعمل هذه الأنشطة على تنمية مهارة الفهم؟ كيف؟

.....

.....

.....

13-ماهي الصعوبات التي تواجهك في تدريس نشاط القراءة؟

.....

.....

.....

14-كيف يسهم نشاط القراءة في تنمية مهارة الفهم لدى متعلمي السنة أولى متوسط؟

.....

.....

.....

15-كيف يمكن استثمار التطبيقات التربوية للنظريات المعرفية في تدريس أنشطة اللغة العربية؟

.....

.....

.....

.....

16-هل تسهم النظريات المعرفية في تنمية مهارة الفهم؟

نعم ☐ لا ☐

17-كيف يتجلى أثر النظريات المعرفية في تنمية مهارة الفهم؟

.....

.....

.....

18- هل تسهم النظريات المعرفية في تنمية مهارة الفهم من خلال تدريس نشاط القراءة؟

نعم ☐ لا ☐

-وضَح.

.....

.....

.....

.....

19- هل يمكن استثمار التطبيقات التربوية للنظريات المعرفية في تدريس أنشطة اللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐

-كيف؟

.....

.....

.....

20-كيف يمكن تفعيل نشاط القراءة من خلال مبادئ النظريات المعرفية من أجل تنمية مهارة الفهم؟

.....

.....

21- كيف يمكن استثمار التطبيقات التربوية للنظريات المعرفية من أجل تنمية مهارة الفهم عامة والفهم القرائي خاصة؟

.....

.....

.....

22-كيف يمكنك تنمية مهارة الفهم لدى تلاميذ السنة أولى متوسط مستعينا بمبادئ النظريات المعرفية؟

.....

.....

.....

23- كيف يمكن تفعيل وتوظيف النظريات المعرفية في تدريس اللغة العربية؟

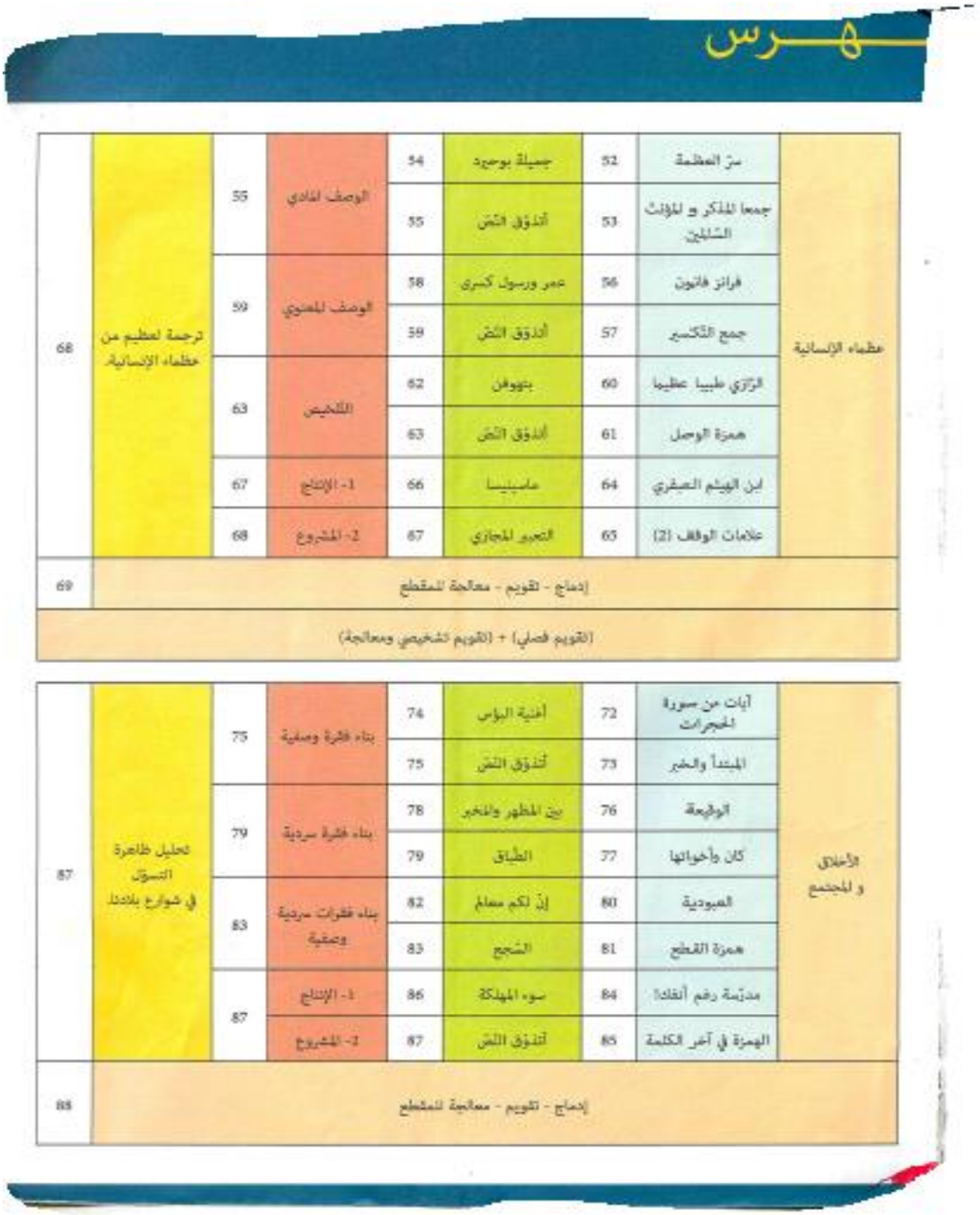
.....

.....

.....

الفـــــــ

المقاطع	فهم المكتوب (قراءة مشروحة)	الصفحة	فهم المكتوب (دراسة النص الأدبي)	الصفحة	إنتاج المكتوب	الصفحة	المشاريع	الصفحة
تقويم تشخيصي								
ة العائلية	ابنتي	12	أبي	14	أداب تداول الكلمة	15	سرد أحداث عائلية برئاسة الجدّة. موضوعها : ربط جيل اليوم بجيل الأمس.	27
	التعت (1)	13	الشعر والنثر	15				
	قلب الأم	16	رسالة إلى أمّي	18	تصميم نص	19		
	أزمنة الفعل	17	أتذوق النّص	19				
	في كوخ العجوز رحمة	20	أنا وابنتي	22	السّرد	23		
	الضمير وأنواعه	21	القطعة الشعرية والقصيدة	23				
	ماما..	24	رسالة إلى والدي	26	1- الإنتاج	27		
	علامات الوقف (1)	25	أتذوق النّص	27	2- المشروع			
إدماج - تقويم - معالجة المقطع								28
الوطن	حبّ الوطن من الإيمان	32	لبّى يا أيّها الوطن المفدّى	34	تقنية تحرير مقدّمة	35	وصف شخصية وطنية جزائرية متميزة.	47
	التعت النسبي	33	البيت الشعبي	35				
	متعة العودة إلى الوطن	36	والنّخلة الحمراء باب	38	الوصف	39		
	أسماء الإشارة	37	أتذوق النّص	39				
	فداء الجزائر	40	لونمير	42	إنتاج نص يتضمّن تحرير مقدّمة	43		
	الاسم الموصول	41	اللّغبيه	43				
	الوطني	44	بشراك يا ولدي	46	1- الإنتاج	47		
	الفاعل	45	الجناس	47	2- المشروع			
إدماج - تقويم - معالجة المقطع								48



فهرس

عظماء الإنسانية	سرّ العظمة	52	جميلة بوحيرد	54	الوصف المادي	55	ترجمة لعظيم من عظماء الإنسانية	68
	جمعا المذكر و المؤنث السالمين	53	أتذوق النص	55				
	فرانز فانون	56	عمر ورسول كسرى	58	الوصف المعنوي	59		
	جمع التكسير	57	أتذوق النص	59				
	الرازي طبيبا عظيما	60	بتهوفن	62	التلخيص	63		
	همزة الوصل	61	أتذوق النص	63				
	ابن الهيثم العبقري	64	ماسينيسا	66	1- الإنتاج	67		
	علامات الوقف (2)	65	التعبير المجازي	67	2- المشروع	68		
إدماج - تقويم - معالجة للمقطع								69
(تقويم فصلي) + (تقويم تشخيصي ومعالجة)								
الأخلاق و المجتمع	آيات من سورة الحجرات	72	أغنية البؤس	74	بناء فقرة وصفية	75	تحليل ظاهرة التسوّل في شوارع بلادنا	87
	المبتدأ والخبر	73	أتذوق النص	75				
	الواقعة	76	بين المظهر والمخبر	78	بناء فقرة سردية	79		
	كان وأخواتها	77	الطباق	79				
	العبودية	80	إنّ لكم معالم	82	بناء فقرات سردية وصفية	83		
	همزة القطع	81	الشجع	83				
	مدرّسة رغم أنفك!	84	سوء المهلكة	86	1- الإنتاج	87		
	الهمزة في آخر الكلمة	85	أتذوق النص	87	2- المشروع			
إدماج - تقويم - معالجة للمقطع								88

العلم والاكتشافات العلمية	الكتاب الإلكتروني	92	للذياع	94	تكملة فكرة	95	إعداد مجلّة مدرسية إلكترونية	88
	إنّ وأخواتها	93	الأسلوب الخبري	95				
	القايس بوك نعمة أم نقمة؟	96	أنا والمزاج	98	أدوات الربط	99		
	ناقد الفاعل	97	أتذوق النص	99				
	آثار الرحلات الجوية الطويلة على الإنسان	100	غازي الفضاء	102	نقد فكرة	103		
	المفعول به	101	أتذوق النص	103				
	الطاقة	104	المُكتشفاتُ العِلميّة	106	1- الإنتاج	107		
	(ال) الشمسية و (ال) القمرية	105	الأسلوب العلمي	107	2- المشروع	108		
إدماج - تقويم - معالجة للمقطع								8
الأعياد	الأعياد	112	في يوم الأضحية	114	الوصف من العام إلى الخاص	115	سرد أحداث الاحتفال بعيد الأضحى المبارك	127
	المفعول المطلق	113	أتذوق النص	115				
	هدية العيد	116	مولد محمد صلى الله عليه وسلم	118	المزج بين الوصف والسرد	119		
	المفعول لأجله	117	أتذوق النص	119				
	اليوم العالمي للبيئة	120	عيد الجزائر	122	للخيص نص وصفي أو سردي	123		
	التاء المفتوحة	121	أتذوق النص	123				
	عيد الشرطة	124	عيد الأم	126	1- الإنتاج	127		
	التاء المربوطة	125	حرف الزاي	127	2- المشروع			
إدماج - تقويم - معالجة للمقطع								28
(تقويم فصلي) + (تقويم تشخيصي ومعالجة)								

الطبيعة	في الغابة	132	النهر المتجمّد	134	ما يفيد التوكيد	135	إنجاز لوحة مطوية سياحية للتعريف بالمناطق الجميلة في الجزائر.	147
	لنفعول معه	133	الأسلوب الإنشائي (1)	135				
	بين الريف والمدينة	136	نشيد الماء	138	ما يفيد التعليل	139		
	الحال	137	أتذوق النص	139				
	عودة القطيع	140	ما أجمل الطبيعة!	142	تحرير نص منسجم	143		
	أنواع الحال	141	أتذوق النص	143				
	الاصطياف	144	جمال البادية	146	1- الإنتاج	147		
	حذف الألف	145	أتذوق النص	147	2- المشروع			
إدماج - تقويم - معالجة المقطع								148

الصحة والرياضة	أهمية التربية الرياضية	152	ركوب الخيل	154	تحرير موضوع يتضمن قيمة	155	إنجاز لوحة إشهارية لبرز مخاطر التدخين.	168
	حذف همزة (ابن)	153	أتذوق النص	155				
	هل تعيش في مساكن مريحة ؟	156	كرة القدم	158	تحرير موضوع يتناول موقفًا	159		
	ألف التفريق	157	أتذوق النص	159				
	مريض الوهم	160	آلة التدخين (الثقافة)	162	ما يفيد التشبيه و التفاضل	163		
	الألف اللّينة (1)	161	الأسلوب الإنشائي (2)	163				
	ظاهرة الخوف عند الأطفال	164	المسلسل	166	1- الإنتاج	167		
	الألف اللّينة (2)	165	أتذوق النص	167	2- المشروع	168		
إدماج - تقويم - معالجة المقطع								169
التقويم الإنهائي								

قائمة المصادروالمراجع

-القرآن الكريم، رواية ورش، القدس لنشر والتوزيع، القاهرة ،مصر، (د.ط)،2015 م.

أولا: المصادر:

- محفوظ كحوال ، محمد بومشاط:

1- دليل الأستاذ لمادة اللغة العربية وأدابها، السنة أولى من التعليم المتوسط، دار موفم للنشر، الجزائر، 2016م.

-وزارة التربية الوطنية :

2- كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016م.

ثانيا: المراجع:

- أديب عبد الله محمد :

3- إيمان طه: النمو اللغوي والمعرفي للطفل: مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع :عمان: الأردن: ط1: 2015م.

-أمل محمد حسونة:

4- المهارات الاجتماعية لطفل الروضة، الدار العالمية للنشر: القاهرة، مصر، (د.ط)، 2007م.

-أنور الشرقاوي:

5- التعلّم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، (د.ط)، 2012م.

-إيكان سمية:

6- أدوات البحث العلمي، محاضرات مقدمة لطلبة السنة أولى ماستر(تحضير بدني)، معهد التربية البدنية و الرياضية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر.

-جودت عبد الهادي:

7-نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،ط 1، 2006م.

-حنان عبد الحميد العنابي:

8- علم النفس التربوي، دار صفاء لنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ينظر، محمد مصطفى زيدان، نبيل السّيالوطي، علم النفس التربوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، (د.ط)، 1994م.

-زياد بن علي بن محمد الجرجاوي:

9- القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، مطبعة أبناء الجراح، فلسطين، ط2، 2010م.

-سعيد غني نوري:

10- مقال نظريات السلوك بين التعلّم الحركي واستراتجيات التعليم، 2018م.

-عباس محمود عوض:

11-المدخل لعلم نفس النمو الطفولة المراهقة الشيخوخة، دار المعرفة الجامعية للنشر، الإسكندرية، مصر، (د.ط)، 1999م.

- عبد الله بن عبد العزيز بن محمد موسى:

12-ملخص نظريات التعلّم وعلاقتها بالتعلّم الفوري، جامعة الإمام محمد بن عبد العزيز بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2008 م.

-عبد السلام المسدي:

13- قاموس اللسانيات عربي- فرنسي، دار الرازي للنشر، عمّان، الأردن، (د-ط)، 2020م.

- علي حسن حجّاج:

14- نظريات التعلّم، تح/عطية محمود، عالم المعرفة للنشر، الإسكندرية ، مصر، (د.ط)، 1983م.

- علي راجح بركات:

15- نظرية برونر في النمو المعرفي، قسم علم النفس، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.

- عماد عبد الرحيم زغلول:

16-نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان، الأردن، ط1، 2010م.

- فارس راتب الأشقر:

17- فلسفة التفكير ونظريات في التعلّم والتعليم، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011م.

- فائدة صبري الجوهري:

18- المدخل لعلم النفس التربوي، دار الشروق للنشر، جدة، المملكة العربية السعودية، (د.ط)، 1950 م.

-كامل محمد محمود عويضة:

19- علم النفس النمو، مر/محمد رجب البيومي، دار الكتب العالمية للنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1996م..

-كفاح يحيى صالح العسكري وآخرون:

20-نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، تموز للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط1، 2012م.

- محمد محمود آل عبد الله:

21- المراهقة والعناية بالمراهقين: دار الوفاء للنشر، الإسكندرية، مصر، (د.ط)، 2014م .

-موريس أنجرس:

22- منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تر/صحراوي بوزيد وآخرون، إشراف ومر/مصطفى ماضي، دار القصبة للنشر، الجزائر، الجزائر، 2006م.

-مها عويد:

21-نظرية الشجطالت، محاضرات مقدمة في مقياس المناهج وطرق التدريس، جامعة الأمير بن عبد العزيز.

-ميشال زكريا:

22- قضايا ألسنية تطبيقية (دراسة مقارنة)، دار العلم للملايين للنشرّ، بيروت، لبنان، ط1، 1993م.

- مؤيد سعيد سالم:

23- تنظيم المنظمات دراسة وتطوير الفكر خلال مئة سنة، دار الكتاب الحديث للنشر، عمان، الأردن: (د-ط)، 2002م.

- لطرش حليمة:

24- محاضرات في نظريات التعلّم، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر، 2020م.

- نايف خرما: علي حجاج:

25-اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، (د.ط)، 1988م.

-يوسف قطامي:

26- النظرية المعرفية في التعلّم، دار الميسر للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2013 م.

ثالثا: المعاجم.

-أحمد رضا:

27-متن اللغة، دار مكتبة الحياة للنشر، بيروت، القاهرة، (د-ط)، 1958م.

-أحمد مختار عمر:

28- اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب للنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2008م.

- ابن منظور(أبو الفضل جمال الدين ت.ف 711ه):

29-لسان العرب، تح/عبد الله الكبير وآخرون، دار المعارف للنشر، القاهرة، مصر، ط1، 1119م.

- الجوهري (أبي نصر إسماعيل ابن حمادةت.ف 393ه):

30-تاج اللغة وصحاح العربية، تح/محمد تامر وآخرون، دار الحديث للنشر، القاهرة، مصر، (د.ط)، 2009 م.

-حسن شحاتة: زينب نجار:

31-معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مر/حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية للنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2008م.

- الرازي(محمد أبي بكر ابن عبد القادر ت.ف660ه):

32-مختار الصحاح، مكتبة لبنان للنشر، بيروت، لبنان، (د.ط)، 2008 م.

- الشريف الجرجاني:

33- التعريفات، تح/محمد الصديق المنشاوي، دار الفضيلة لنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، (د-ط)، 2012م.

- عبد الرزاق الكاشاني:

34-معجم الاصطلاحات الصوفية، تح/عبد العلي شاهين، دار المناد للنشر و التوزيع، القاهرة، مصر، ط1992،1م.

- الفيروز آبادي(مجد الدين محمد بن يعقوب ت.ف817 ه):

35-القاموس المحيط، تح/محمد نعيم الوقسوسي، مكتبة تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، عمان، الأردن، (د-ط)، (د-ت).

- ملحقة سعيدة الجهوية:

36- المعجم التربوي، تح/عثمان آيت مهدي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، (د-ط)، 2009م.

رابعا: الدوريات:

-فارس خالد:

37-شروط ومعايير تحديد حجم العينات الإحصائية، دراسات نفسية، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، العدد1،مج12، 2019م.

- محمد يعقوب:

38-التصور الإسلامي وأثره في إدارة المعرفة، مجلة الإسلام، العدد4، الجامعة الإسلامية العالمية ، ماليزيا، 2011م.

- مروى مصطفى عبد الفتاح علي:

39-تصور مقترح في تفعيل الأنشطة اللغوية بكتاب اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول إعدادي، إشراف حسن شحاتة، خلف حسن الطحاوي، مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، مصر، ع13، 2013م.

- مضر خليل عمر: رقية مرشد:

40- العلاقة الجدلية بين التعليم والتنمية وتقدم المجتمع،كلية التربية، 2015م.

- نموذج مقترح لتطوير تدريس البلاغة في ضوء بعض نظريات التعلّم والتعليم:

41-كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد165، ج3، 2010م.

خامسا: الرسائل والأطروحات:

1-الرسائل:

-أروا الغامدي:

42- النظرية الجشطالية، رسالة ماجستير، جامعة الأمير عبد العزيز، المملكة العربية السعودية، 2020م.

-خوجة عبد الكريم :

43- إشكالية التنمية في الجزائر، رسالة ماجستر، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع، جامعة وهران، 2012م.

- خولة زروقي:

44- التعلّم وتغيير السلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية، مذكرة ماجستير، إشراف بلقاسم سلاطنية، تخصص علم الاجتماع التربوي، جامعة محمد خيضر، بسكرة،2014-2015م.

-هاجر الأشقر:
45- نظرية التعلّم ذو المعنى، مذكرة ماجستر، إشراف حمد بن عبد الله القميزي، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الأمير بن عبد العزيز، المملكة العربية السعودية ، 2020م.
-خيرات نعيمة:
46- تطور المعجم اللغوي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، مذكرة ماستر، تخصص لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغات، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الأدب العربي والفنون، جامعة عبد الحميد بن بديس، مستغانم.
-كلثوم بن عروس:نجاح شوقي:
47- النص الأدبي وأهميته في بناء الوضعية التعليمية في التعليم المتوسط ، رسالة ماستر، تخصص علوم اللسان، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات :جامعة الشهيد حملة لخضر، الوادي، الجزائر، 2018
2-الأطروحات:
-صلحاوي حسناء:
48- اتجاهات تلميذات المرحلة المتوسطة نحو حصة التربية البدنية في المناطق الريفية والحضارية، أطروحة لنيل شهادة الطور الثالث(ل.م)، علم اجتماع التربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2016 -2017م.
-شيماء دراجي:
49-تدريس أنشطة اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط في ظل المقاربة بالكفاءات، أطروحة دكتوراه، قسم اللغة والأدب العربي.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات	رقم الصفحة
شكر وعرفان	-
ملخص	-
مقدمة	أ-ه
مدخل: ضبط المصطلحات وتحديد المفاهيم	
تمهيد	12
1 - مفهوم الأثر	13
1-1- مفهومه لغة	14
1-2- مفهومه اصطلاحا	15
2- مفهوم النظرية:	15
2-1- مفهومها لغة:	16
2-2- مفهومها اصطلاحا:	17
3- مفهوم المعرفة:	18
3-1- مفهومها لغة:	18
3-2-مفهومها اصطلاحا:	19
4- مفهوم التنمية:	20
4-1- مفهومها لغة:	20
4-2- مفهومها اصطلاحا:	21

5- مفهوم المهارة:	22
5-1- مفهومها لغة :	22
5-2- مفهومها اصطلاحا:	23
6- مفهوم الفهم:	24
6-1- مفهومه لغة:	24
6-2- مفهومه اصطلاحا:	26
فصل أوّل: بين النظريات المعرفيّة وخصائص النمو عند متعلّمي السنة أولى متوسط	
1-مفهوم النظرية المعرفية.	29
2-أهم النظريات المعرفية .	30
2-1-نظرية الشجطالت.	30
2-1-1- تتطبيقاتها التربوية.	31
2-2-النظرية البنائية.	32
2-2-1- تطبيقاتها التربوية.	35
2-3- نظرية التعلّم بالمعنى.	36
2-3-1-تطبيقاتها التربوية.	38
2-4- نظرية النمو المعرفي.	39
2-4-1- تطبيقاتها التربوية.	40
2-5-نظرية التعلّم بالملاحظة.	41

2-5-1- تطبيقاتها التربوية.	42
3- مفهوم مرحلة التعلّيم المتوسط.	43
4- خصائص متعلّم السنة أولى متوسط.	44
4-1 – النمو الجسمي.	44
4-2-النمو اللغوي.	45
4-3- النمو النفسي.	45
4-4- النمو الاجتماعي.	46
4-5- النمو العقلي المعرفي.	46
4-5-1- النمو المعرفي.	47
4-5-2- النمو العقلي.	48
فصل ثانِ: تجليات النظريات المعرفية في الكتاب المدرسي وأثرها في تنمية مهارة الفهم.	
تمهيد	51
أولا: حضور ميداني:	52
1- وصف الكتاب المدرسي للغة العربية للسنة أولى متوسط.	52
1-1-التعريف بالكتاب.	52
1-2- من حيث الشكل.	52
1-3- من حيث المضمون.	52
2- مفهوم النشاط.	54
2-1- مفهوم النشاط اللغوي.	54

2-2- أهدافه.	55
3-تجليات النظريات المعرفية من خلال أنشطة اللغة العربية المتضمنة في الكتاب المدرسي (نماذج مختارة).	56
3-1- النموذج الأول.	57
3-2-النموذج الثاني.	63
3-3- النموذج الثالث.	67
ثانيا : تحليل الاستبيانات.	70
1-الإجراءات المنهجية.	70
1-1- عينة الدراسة.	71
1-2- منهج الدراسة.	71
1-3- مجالات الدراسة.	71
2- أدوات الدراسة.	72
2-1- الكتاب المدرسي.	72
2-2-الاستبانة.	73
2-3- الملاحظة	73
2-4- المقابلة.	74
3-أسلوب التحليل.	74
4-عرض وتحليل نتائج الاستبيانات.	75
4-1-تبويب البيانات والتعليق عليها وتحليلها.	75
خاتمة	86

ملاحق	89
قائمة المصادر والمراجع	101
فهرس المحتويات	112